بسم الله الرحمن الرحيم



كليـــة التربيـــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

القدرة التنبؤية لكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي والتحصيل والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

إعداد
حنان حاتم أبو ليل

إشراف
الدكتور نصر محمد العلي

حقل التخصص – علم النفس التربوي

سنـ2008ـة

القدرة التنبئية لكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي بالتحصيل والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

إعداد

حنان حاتم أبو ليل

بكالوريوس علم نفس – جامعة عمان الأهلية – 2006م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

لجنة المناقشة

د. نصر محمد العلي .... مشرفاً ورئيساً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

د. إبراهيم محمد يعقوب.................................. عضواً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

د. شفيق فلاح علاونة .... عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

د. سميح محمود كراسنه .... عضواً

أستاذ مشارك في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الإهداء

مشيت خطوات واثقة ... خطوات جريئة ... اعتليت قمم المجد ... جميع من حولي صفقوا لي بحرارة، لم يعلموا أنك أنت ويد خفية من دفعني إلى القمم

"أبي العزيز"

إلى التي أرشحها أميرة للنساء وكانت وما زالت البلسم والدواء ...

"أمي الغالية"

إلى الذي أعتز وأفتخر به دوماً ... إلى سندي وعزوتي في هذه الحياة ... إلى رفيق دربي وتوائم روحي ... إلى رمز وجودي في هـذه الحيـاة ...

شريك حياتي "أمير"

إلى من كان لتشجيعها ودعمها ودعائها وصلاتها أكبر الأثر في نفسي للسير والتقدم بخطى ثابتة نحو الأمام، وتخطي صعاب الحياة مهما عظمت وطال مداها ...

"جدتي الحنونة"

إلى من أجبرتني الأيام للابتعاد عنهم ... إلى من منحوني العطف والحنان بلا حدود ... إلى ملاذي ومـأواي الآمـن ... نبع الحب والعطاء المتصل ...

"اخوتي وأخواتي"

إلى رفاق درب الحياة والعلم، إلى من أثبتوا أن الصديق الوفي ما زال له وجود في هذه الحياة، إلى أخوتي الذين لم تنجبهم أمي، إلى أعز الأصدقاء

شكر وتقدير

أشكر الله العزيز الحكيم الذي هداني للدراسة وساعدني في الوصول إلى الانتهاء من هذه الرسالة، فأسأله عز وجل أن يديم علينا رضاه وأن يمنحنا مغفرته ورؤيته.

وأتقدم بجزيل الشكر وكامل العرفان ووافر الامتنان إلى والدي العزيز حاتم سعيد أبو ليل، الذي لم يبخل علي بوقته وجهده وماله، والذي وفر لي الجو العلمي والدعم المادي المناسب للوصول إلى ما أنا عليه، وأسأل الله أن يجزيه من الجزاء وأن يديم عليه نعمه وأن يجعل ما قدمه لي في ميزان حسناته.

وأرفع أسمى آيات الشكر والتقدير إلى مقام أستاذي الدكتور نصر محمد العلي الذي تكرم علي بإشرافه على رسالتي، ولما قدمه لي من نصائح وتوجيهات كان لها الأثر الأكبر في إخراج هذه الرسالة بالشكل المناسب، فبارك الله له وجزاه خير الجزاء.

والشكر والامتنان مرفوعان إلى مقام أعضاء لجنة المناقشة لما تحملوه من أعباء قراءة الرسالة، وإبداء الملاحظات عليها الأمر الذي شأنه أن يرفع من مستواها ويوصلها إلى مصاف الرسائل العلمية.

وكامل العرفان وجزيل الشكر إلى أساتذة قسم علم النفس التربوي لما قدموه لي ولكل طلاب القسم من علم نافع، ولما بذلوه من جهد وافر خلال مدة دراستي في القسم، فجزاهم الله الجزاء العظيم وجعل ما قدموه في ميزان حسناتهم.

وكل التقدير والاحترام والشكر والامتنان إلى كل من ساعدني في دراستي وسهل علي مصاعب إعداد رسالتي، فأسأل الله العليم القدير أن يجعل ما قدموه لي في ميزان حسناتهم وأن يدخلهم جنته بإنه القادر على ذلك وأن يجزيهم عني خير الجزاء.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر للآنسة ربى شوتر، التي لم تدخر من جهدها ومن وقتها في سبيل طباعة هذه الرسالة وإخراجها على هذه الصورة.

حنان حاتم أبو ليل

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

الموضوع	الصفحة

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أبو ليل، حنان حاتم. "العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وإمكانية أي منهما بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 2008م. (المشرف: د. نصر محمد العلي)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي، من جهة، والتحصيل الأكاديمي، والتكيف الأكاديمي، من جهة أخرى. بالإضافة إلى تحديد الأهمية النسبية للذكاء العام والذكاء الاجتماعي في تحصيل الطلبة وتكيفهم الأكاديمي.

تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأدوات الآتية: اختبار مصفوفات رافن، مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس التكيف الأكاديمي، كما حصلت على معدل التحصيل من سجلات الجامعة.

وتم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة أثناء محاضرات متطلبات الجامعة الإجبارية، وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين الذكاء العام والتحصيل وبين الذكاء الاجتماعي والتحصيل.
- وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين الذكاء العام والتكيف الأكاديمي.
- وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتكيف الأكاديمي.

وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بأن مقياس الذكاء الاجتماعي لديه الإمكانية للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي أكثر من مقياس الذكاء العام.

__الكلمات المفتاحية__: الذكاء العام، الذكاء الاجتماعي، التحصيل الأكاديمي، التكيف الأكاديمي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يشير مفهوم التكيف إلى عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات وإمكانات وبين البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات. ويمكن تعريف التكيف بالمعنى النفسي بأنه عملية تنطوي على مجموعة ردود الفعل أو الاستجابات السلوكية التي يعدّل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه رداً على ظروف محيطة أو مواقف أو خبرات جديدة (الرفاعي، 1983). من هذا المنطلق يمكن القول بأن كل أنماط السلوك وردود الفعل التي يستجيب بها الإنسان لظروف الموقف المتغيرة هي عمليات تكيف. على أن العمليات التي تؤدي إلى زيادة الإنتاجية في الموقف الجديد هي عمليات ترتبط بالتكيف الناجح في حين أن العمليات التي تؤدي إلى نقص الإنتاجية هي عمليات ترتبط بصعوبات التكيف.

ويمكن أن يستخدم مفهوم التكيف ليشير إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التكيفية المختلفة رداً على التغير في الموقف. وبهذا المعنى فإن التكيف الحسن يكون مصدراً للاطمئنان والارتياح النفسي، بينما يكون التكيف السيئ مصدراً للصراع والقلق والاضطراب. ويتراوح تأثير الاضطراب المرتبط بالتكيف السيئ على الشخصية بين تأثير بسيط يبدو على شكل قلق موضوعي، وبين اضطراب شديد يبدو على شكل عصاب، أو اضطراب أكثر شدة يبدو على شكل ذهان.

يعتبر التكيف الأكاديمي للطالب في الجامعة واحداً من أهم مظاهر تكيفه العام. كما يعتبر من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية. إن الطالب يقضي فترة طويلة من حياته في الجامعة، وهي فترة لا تقل عن ثلاث سنوات، ويمكن أن ينعكس تكيف الطالب مع جو الجامعة وشعوره بالرضى والارتياح عن نوعية حياته الجامعية على إنتاجيته. ويمكن أن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلبتها. فالطلبة المتكيفون أكاديمياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل ويشاركون بالبرامج

والنشاطات الطلابية أكثر وهم أكثر احتمالاً لإنهاء برامجهم في الجامعة من الطلبة غير المتكيفين أكاديمياً (Baker & Nisenbaum, 1979).

وتعمل الجامعات المختلفة على مساعدة الطالب للوصول إلى أفضل تكيف ممكن وذلك من خلال خدمات التوجيه والإرشاد وبرامج النشاط وخدمات التشغيل والمساعدات المالية، وغير ذلك.

وهناك عوامل كثيرة قد تؤثر في تكيف الطالب مع متطلبات الحياة الجامعية منها: جنس الطالب وحاجاته الشخصية والاجتماعية وخبرات طفولته وقدراته العقلية والتحصيلية ومهاراته الأكاديمية وظروفه الجسمية والصحية. كما يتأثر بظروف الأسرة التي ينتمي إليها ومستواها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي. وكذلك يتأثر بمفهوم الذات لدى الطالب ومدى تقبله وتقديره لنفسه ومستوى طموحه وآماله بالمستقبل بالإضافة إلى تأثره بطبيعة الحياة الجامعية وما فيها من أنظمة وتعليمات ومناهج وعلاقات مع المدرسين وبرامج للتوعية والإرشاد (الريحاني وحمدي، 1984).

ويمكن أن يساعد التعرف إلى العوامل ذات العلاقة بالتكيف الأكاديمي في تطوير برامج تحسن مستوى التكيف الأكاديمي للطلبة، كما يساعد في تحديد خصائص الطلبة الذين يُتَوَقَّع أن يعانوا من صعوبات تكيفية وتقديم برامج وقائية لهم تسهم في تنمية قدراتهم على التكيف وعلى مواجهة الصعوبات المختلفة المرتبطة بالحياة الجامعية.

المرحلة الجامعية وتأثيرها على التكيف الأكاديمي والتحصيل:

يدخل الطالب الجامعة وهو في نهاية مرحلة المراهقة، ويكتسب خلال دراسته فيها كثيراً من الخبرات، والمهارات، والاتجاهات، التي تسهم بدورها في إكسابه شخصية متكاملة من جميع جوانبها تساعده على التوافق مع بيئته المحيطة به.

ويتأثر كل من التحصيل والتكيف الأكاديمي داخل الجامعة بعوامل عديدة منها:

جوٌ يسوده الحرية والديموقراطية بحيث يشجع الطلبة على التعبير عن آرائهم وأفكارهم، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهذا يساعد في بناء شخصية الطالب وفي شعوره

بالرضا والارتياح. وينعكس هذا على تحصيله، ودافعيته، وتحسين مفهوم الذات لديه. وكلها خصائص إيجابية تسهم في تكيف الطالب مع الحياة الجامعية. ومنها توفير الظروف التي تساعده على التفوق والنجاح، فالجو الجامعي المناسب هو الجو الذي يساعد الطلبة على استغلال طاقاته بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة، ويساعدهم على فهم أنفسهم، ومعرفة جوانب القوة والضعف عند كل منهم، وهذه أمور تساعد في تدعيم التكيف الأكاديمي لدى الطلبة.

وكذلك المنهاج الذي يشتمل على جميع المعارف، والخبرات، والمهارات، والأنشطة التي يمر بها الطالب داخل الغرفة الصفية وخارجها والتي تسهم في إحداث تغيرات مرغوبة لديه. والمنهاج الجيد هو الذي يوفر للطلبة فرص المشاركة في عملية التعلم ويراعى الفروق بينهم، وينطلق من حاجاتهم وقدراتهم.

وللأنشطة الحرة انعكاس كبير على التكيف الأكاديمي للطلبة، من خلال ما تسمح به من التنفيس عن انفعالاتهم وإشباع ميولهم ورغباتهم، ومساعدتهم في اكتساب الخبرات من خلال الاندماج مع أقرانهم في الأندية الطلابية، والرحلات الترفيهية، والمؤتمرات، التي لها دور كبير في مساعدة الطالب على صقل شخصيته، وتحمله للمسؤولية واتخاذ قراراته بنفسه.

كما أن المشرفين والإداريين لهم دوراً هاماً، إذ يحتك الطالب الجامعي في داخل الحرم الجامعي مع العديد من المشرفين والإداريين الذين لهم دور فاعل في مساعدته على مواجهة العقبات التي تقف أمامه من خلال تقديم الخدمات والمساعدات إليه، فيقوم المشرفون بدور المرشد والموجه وبدور الأب أحياناً، ويساعدون الطالب في تنمية شخصيته، ومساعدته على التكيف مع الآخرين. وللأسلوب الإداري الناجح دور كبير في نجاح العملية التعليمية، من خلال تمتع الإداريين بالروح المعنوية العالية، والمعاملة الطيبة وحسن الخلق؛ مما يساعد الطلبة على الشعور بالراحة داخل الجامعة وينعكس ذلك على دافعيتهم وتحصيلهم.

وأخيراً برامج التوجيه والإرشاد النفسي وهي عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكاناته ويحل

مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً.

وهناك مجموعة أخرى من العوامل تتعلق بالسمات التي يحملها الفرد من جهة وكلٍ من تحصيله وتكيفه الأكاديمي من جهة أخرى. فالشخص المتمتع بشخصية قوية ولديه قدرة تحمل المسؤولية، والقدرة على فهم نفسه، وفهم الآخرين، ولديه بشكل عام خصائص شخصية إيجابية، يكون أقدر على التكيف والتحصيل الأكاديمي داخل الجامعة، وقد كان الذكاء العام -أي كقدرة عقلية عامة- من بين أهم تلك العوامل، إلاَّ أنه ظهرت في الآونة الأخيرة مفاهيم أخرى كالذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي. وكانت هناك محاولات لدراسة العلاقة بين هذه السمات وكلٍّ من التحصيل والتكيف الأكاديمي.

صحيح أن القدرة على التكيف كانت ضمن تعريفات الذكاء العام عند كلٍّ من بنيه وكسلر لكن اختبارات الذكاء بدأت -كما هو معروف- في المدارس وارتبطت بالتحصيل الأكاديمي. ومن هنا يأتي التساؤل حول ما إذا كان هناك علاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وارتباط كل منهما بالتحصيل والتكيف الأكاديمي.

العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي:

ويعد النجاح الأكاديمي في الجامعة هدفاً أساسياً للطالب الجامعي والجامعة. فبالنسبة إلى الطالب يسهم النجاح في الجامعة إلى حد كبير في تحقيق طموحه المهني والاجتماعي. وبالنسبة إلى الجامعة يعكس النجاح الأكاديمي لطلبتها على كفايتها الداخلية التي تقاس بنسبة مخرجاتها من الطلبة إلى مدخلاتها منهم. ولذا تحرص الجامعات على تعزيز فرص النجاح الأكاديمي لطلبتها. ولتحقيق هذا الغرض تلجأ الجامعات في العادة إلى الأخذ بعدد من الإجراءات الهامة منها: قبول الطلبة الذين يملكون فرصاً أعلى للنجاح الأكاديمي، وتوفير نوعية تعليمية جيدة، من خلال تقديم البرامج الأكاديمية الملائمة، واستعمال الأساليب التدريسية الفعالة. وتنظيم الحياة الجامعية بما يمكن من إدماجهم فيها أكاديمياً واجتماعياً، وتسهيل تكيفهم معها.

وقد أدى حرص الجامعات على قبول الطلبة الأكثر احتمالاً للنجاح الأكاديمي إلى البحث عن أسس ومعايير صادقة لانتقاء طلبتها وتوزيعهم في التخصصات الدراسية المختلفة التي توفرها، وأدى حرصها على توفير نوعية تعليمية جيدة إلى الاهتمام بدراسة العوامل التي تؤثر في تحصيل طلبتها.

ونتيجة لذلك، عُني البحث التربوي بدراسة تحصيل الطلبة في الجامعة، وبتعرّف خصائص الطلبة العقلية والنفسية والاجتماعية التي تتنبأ أو ترتبط بشكل قوي بنجاحهم في دراستهم الجامعية. أما الدراسات التي تناولت التنبؤ بالنجاح الأكاديمي في الجامعة، فقد أظهرت أن المتغيرات التنبؤية الأكثر أهمية هي: القدرة العامة (الذكاء) وتحصيل الطالب في المدرسة الثانوية والدافعية إلى التحصيل (Ausubel, 1987) فقد أشار (Gopal, 1970) في مراجعة له لعدد من الدراسات أجريت في البيئة الأمريكية، أن متوسط معاملات الارتباط بين مقاييس الذكاء ومقياس التحصيل في الجامعة، بلغ تقريباً 0.50، ويعني ذلك أن القدرة العقلية للطالب لا تفسر إلاّ 25% تعزى إلى عوامل أخرى غير الذكاء. وأشارت دراسة فشمان التي حلل فيها 263 دراسة تناولت العلاقة بين تحصيل الطلبة في الجامعة والمدرسة الثانوية (Fishman, 1966) إلى أن معاملات الارتباط بين علامات الطلبة في الجامعة وعلاماتهم في المدرسة الثانوية تفاوتت بين 0.40 و 0.56، وأشار كراندال (Crandall, 1963) في دراسة مراجعة له إلى أن دافعية التحصيل ارتبطت ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بتحصيل الطالب في الجامعة.

أما الدراسات التي تناولت العوامل التي تؤثر في تحصيل الطالب في الجامعة فأظهرت أن هنالك أربع فئات من العوامل هي: فئة الخصائص الفردية. وتشمل الجنس والقدرة العقلية وأنماط الشخصية وأسلوب التفكير أو التعلم والتكيف الأكاديمي والاجتماعي في الجامعة، والاتجاهات نحو التعليم الجامعي، ومستوى المشاركة في النشاط في الجامعة ونوعه، وفئة الإعداد المدرسي السابق وتشمل، تحصيل الطالب في المدرسة الثانوية، ونوع دراسته فيها، ونوعية المدرسة التي أتم فيها دراسته الثانوية، وفئة الخلفية الأسرية الاجتماعية والاقتصادية كمستوى تعليم الأبوين، ودخل الأسرة التي ينتمي إليها الطالب، ومهنة الأب

ومهنة الأم وما إلى ذلك. وفئة المتغيرات المؤسسية كأساليب التدريس في الجامعة وخصائص هيئة التدريس (Pascarella, 1985).

وقد أظهرت الدراسة التتبعية الكبيرة التي قام بها انتوسل وولسن عام 1977 لتعيين العوامل التي ترتبط بالنجاح الأكاديمي في الجامعة، والتي شملت 1087 طالباً من سبع جامعات بريطانية. واستغرقت مدة تراوحت بين ثلاث إلى أربع سنوات، أن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي الأعلى بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل الأقل. كانوا أفضل تحصيلاً في المدرسة الثانوية، وأعلى قدرة عقلية، وأعلى دافعية، وأكثر مثابرة، واجتهاداً، وأفضل في عاداتهم وطرق دراستهم، كما كانوا في شخصياتهم أكثر استقراراً عاطفياً، وأكثر ميلاً إلى المحافظة. بخلاف الأقل تحصيلاً الذين أظهروا أنهم غير مستقرين وميالون إلى الراديكالية (Entwistle, 1981). وأظهرت دراسة قام بها بيس Pace عام 1984 لتعيين تأثير نوع مشاركة الطلبة في النشاطات التي توفرها الجامعة، ومستوى هذه المشاركة في نموهم في التحصيل في مجالات معينة، إلى أن نوع المشاركة ومستواها فسّر ما بين 7% و 25% زيادة على ما فسرته مجتمعة عوامل خلفية الطلبة الاجتماعية (كالجنس ومستوى تعليم أفراد الأسرة ومستوى سكنها وانتمائها العرقي). وعوامل أخرى كالمستوى الدراسي في الجامعة ومكان سكن الطالب (Pascarella, 1985) وأشارت دراسة المراجعة التي قام بها تنتو (Tinto, 1975) لعدد كبير من الدراسات المتعلقة بتسرب الطلبة من الجامعة وإخفاقهم في الدراسة الجامعية إلى أن المتسربين من الجامعات بالمقارنة مع الناجحين فيها، ينتمون في الأغلب إلى أسر ذات مكانة اجتماعية – اقتصادية أدنى وأنهم أقل منهم مرونة وأكثر قلقاً واندفاعاً، وأن التزامهم بهدف إكمال الدراسة الجامعية أضعف، وأن قدرتهم على تكييف أنفسهم لمتطلبات الحياة الجامعية أقل (الشيخ وزميلاه، 1985). وتتفق هذه النتائج التي خلص إليها تنتو في دلالاتها مع نتائج الدراسات التي أظهرت أن متغيرات الخلفية الاجتماعية – الاقتصادية لها أثر مباشر وغير مباشر على تحصيل الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (Beebout, 1972; Coleman, 1966; Garrity, 1973; Hybertson, 1974; Simmons, 1972; Swift, 1967; Thorndike, 1973).

وأشار انتوسل (Entwistle, 1981) في معرض مناقشته لعدد من الدراسات التي تناولت الأساليب التعليمية والتفكيرية (Learning & Cognitive Styles) عند طلبة الجامعة. والتي أكدت وجود عدة أنماط منها تشيع بينهم بقدر أو آخر، إلى أن مستوى فهم الطلبة للمواد الأكاديمية التي يدرسونها، ومن ثم نجاحهم في الدراسة يتوقف على مدى المطابقة المتحققة بين المواد التعليمية والأساليب التعليمية والتفكيرية للطلبة وعلى ما يبدو، فإن الجامعات كما يقول بيس (Pace, 1969) تتفاوت في بيئاتها وفي المطالب التي تفرضها على الطلبة الملتحقين بها وفي الإمكانات التي توفرها لإشباع حاجات الطلبة واهتماماتهم. ونتيجة لذلك، فإن تكيف الطلبة مع البيئة الجامعية له أثر لا يستهان به في نجاح الطالب وفي دراسته الجامعية. وتؤكد هذه النتيجة عدد من الدراسات (Entwistle, 1981; Kaplan, 1971) ومع كثرة الدراسات الأجنبية نسبياً التي تناولت العوامل المؤثرة في تحصيل الطالب في الجامعة، إلاَّ أنها كانت في معظمها ضيقة في مجالها، ولم تشتمل إلاَّ على عدد قليل من المتغيرات (Pascarella, 1985) ولعل دراسة انتوسل وولسن التي أشير إليها سابقاً هي من بين الدراسات القليلة التي تعد بحق شاملة في مجالها، وكبيرة في حجمها وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسات التي توجهت إلى استقصاء تأثير بعض العوامل المتعلقة بخصائص الطلبة العقلية والنفسية أو بالخصائص البيئية والتنظيمية للجامعات، لجأت إلى دراسة تأثير هذه العوامل بعد تثبيت متغيرات الخلفية الاجتماعية – الاقتصادية و/أو متغيرات الإعداد المدرسي السابق، نظراً لما لهذه المتغيرات من تأثير في تحصيل الطلبة في الجامعة (Pascarella, 1985).

مفهوم الذكاء العام وتعريفه ونظرياته:

يُعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم النفسية شيوعاً بين العلماء والعامة على حد سواء ويمكن اعتباره من أكثر المفاهيم ثباتاً واستقراراً في علم النفس رغم الاختلاف بين وجهات نظر العلماء في التفسير. فقد تعددت تعريفاته وتباينت تبعاً لتأثر مفهوم الذكاء بالنظريات والمذاهب الفلسفية والمعرفية والبيولوجية السائدة ويشير العزة (2002)

إلى سبب تعدد تعريفات الذكاء ويعيده إلى تعدد النظريات إلاً أن هذه النظريات تجمع على ثلاثة مفاهيم وهي:

1. أن الذكاء صفة تتواجد لدى الأفراد بدرجات متفاوتة.
2. أن الذكاء قدرة افتراضية عامة تظهر في مجالات متعددة في الحياة، كما أن تظهر من خلال سلوك الفرد الملاحظ، وتقاس من خلال مظاهر هذا السلوك.
3. أن الذكاء ليس قدرة مطلقة، بل هو قدرة نسبية.

واتخذ علماء النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء ومكوناته وقد كانت المشكلة الأساسية التي واجهها هؤلاء العلماء هي ما إذ كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية واحدة عامة أم أنه قدرات عامةِ متعددة.

فإذا كان بعض الطلبة مثلاً متفوقين من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضية فهل يعني ذلك أنهم سيكونون متفوقين في معالجة الرموز اللغوية مثلاً؟ بمعنى هل التفوق في مجال معرفي معين يعني التفوق في مجال معرفي آخر أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخرى؟ وهل اتجه العلماء في الإجابة على هذا السؤال باتجاهات متعددة (آيزنك وكامن، 1983).

وللإجابة على التساؤل حول ما إذا كان الذكاء قدرة واحدة عامة أم أنه عدة قدرات، يشير العزة (2002) إلى أن هناك رأيين حول هذا الموضوع وهما:

1. الرأي الذي يقول أن الذكاء هو عبارة عن قدرة عامة تنظم على أساس مبدأ احتوائه على عدد من القدرات الأقل عمومية ويمثل هذا الرأي كل من سبيرمان (Sperman) وبينيه (Benite) وفيرنون (Vernon).
2. أما الرأي الثاني فيرى أن الذكاء يتألف من قدرات متعددة ومن أصحاب هذا الرأي جيلفورد (Guilford) الذي صنف الذكاء إلى (180) قدرة مصنفة تحت ثلاثة أبعاد وجاردنر (Gardner) صاحب نظرية الذكاءات المتعددة الذي يرى أن كل فرد يمتلك تسعة أنواع من الذكاءات تتداخل جميعها في الحياة اليومية.

وفي السنوات الأخيرة ازداد الاهتمام بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء بشكل كبير، حيث أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة به مثل الذكاءات المتعددة والذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. وغيرها من أنواع الذكاء الأخرى موضوعاً للعديد من البحوث الحديثة التي تحاول أن تتنبأ وتفسر دور الذكاء في العديد من المجالات (Mager, Fletcher & Parker, 2004).

وينظر إلى الذكاء العام كقدرة كامنة تعتمد على الوراثة، وعلى النمو والتطور السليمين، وباعتبار أن الذكاء قدرة كامنة، فإنه يمكن تعديلها عن طريق الإثارة، شأنها في ذلك شأن أي صفة فيزيقية أخرى من صفات الفرد، ومن جهة أخرى فإن نمو الذكاء للوصول به إلى تلك القدرة الكامنة قد يتأثر بالضغوط والإجهادات البيئية.

وفي الواقع، فإن ذكاء الفرد قد يتوقف في وقت أبكر بكثير من الوقت الذي يتم فيه تعلمه الرسمي، إن الفرد يمكنه أن يستمر في التحصيل واكتساب معارف جديدة أو مهارات في حل المشاكل غير التي يعرفها، وأن يطور مهارات واتجاهات تختلف في الواقع كثيراً عن تلك التي يملكها الآن، إن نمو الذكاء يتوقف، ولكن التعلم قد يستمر كثيراً فوق العمر الذي يحدث فيه هذا التوقف.

نظريات الذكاء:

لقد عرّف علماء النفس الذكاء بطرق عدة من حيث وظائفه، أو الطريقة التي يعمل بها، أي أنهم حددوا كيف يعمل الذكاء، إن بعضهم قد عرفه من خلال التعلم،وبعضهم الآخر من خلال التكيف للبيئة أو التكيف للمواقف الجديدة، وعرّفه بعضهم الآخر من خلال العلامات التي يحصل عليها الأفراد على الاختبارات التي تقيس الذكاء.

كما اهتم العلماء ببحث طبيعة الذكاء، وقد نشأ هذا الاهتمام من الرغبة، ليس فقط بقصد الحصول على فهم نظري أفضل للذكاء، وطريقة عمله، ولكن أيضاً من أجل استخلاص بعض صفاته ومزاياه التي قد يستفاد منها في بناء الاختبارات المناسبة لقياسه.

إن هناك اختلافات بين النظريات المختلفة فيما يتصل بطبيعة الذكاء، وجوانبه، وطريقة عمله، وقد كان لهذه الاختلافات أثر في نوعية الاختبارات التي تم بناؤها، وفيما يأتي شرح لبعض النظريات التي تعرضت لتوضيح معنى الذكاء وجوانبه المختلفة.

أولاً: نظرية العاملين لسبيرمان (Tow-Factor Theory):

لقد طور سبيرمان (1927–1904) نظريته التي تقول: إن الذكاء يتكون إما من عاملين أو قدرتين: قدرة عامة (General Factor)، وقدرات خاصة؛ فهو الطاقة العقلية العامة التي يجب قياسها من خلال عينة كبيرة من الأداءات التي هي في الأساس عقلية في طبيعتها.

وطبقاً لنظرية سبيرمان، فإن كل النشاط العقلي يعتمد على العامل العام هذا، الذي هو مشترك بين كل النشاطات العقلية، إن هذا العامل موجود عند كل الناس ولكن بمقادير متفاوتة، ويجب أن يقاس عن طريق مقاييس الذكاء العامة.

كما ذكر سبيرمان زيادة على ذلك أنه ليس كل الأداءات تحتاج إلى القدر نفسه من هذا العامل العام، وذلك فإن المعاينة مختلفة الذكاء، فقد وجد سبيرمان أن هذه المقاييس (معاني الكلمات، إكمال الجمل، المحاكمة العددية، رؤية العلاقات في الأشكال الهندسية، وغيرها) مترابطة إيجابياً مع بعضها بعضاً وقد فسر هذا الارتباط بين الأداءات المختلفة بافتراض أن العامل العام هو مشترك بين كل النشاطات العقلية. إن مدى الارتباط قد تم تحديده عن طريق كمية العامل العام المطلوب للأداء الناجح في هذه المجالات المختلفة.

إن الارتباط بين اختبارات الذكاء لم يكن تاماً، ولهذا فقد افترض سبيرمان أن ذلك قد يعود لتأثير عوامل أخرى محددة، أسماها بالعوامل الخاصة، والتي من المحتمل أن يكون قسم منها متضمناً في الأداءات المختلفة، وهكذا فإن سبيرمان يقول بوجود نوعين من العوامل أحدهما العامل العام والآخر العوامل الخاصة (Specific Factors).

فالعامل العام موجود في كل النشاطات العقلية، بينما العامل الخاص موجود في بعضها دون الآخر علاوة على العامل العام، ولكن مع ذلك، يظل العامل العام هو الأهم، ولذلك فقد اعتبر مهماً في قياس الذكاء، إن الاختبار الجيد للذكاء هو الذي يحتوي على عينة من العامل العام في نشاطات مختلفة.

وقد شعر علماء النفس بحرية كافية لأن يجمعوا الإجراءات المختلفة على الاختبار الواحد للحصول من ذلك على علامة كلية لتدل على المستوى العام للذكاء عند الأفراد.

ثانياً: نظرية العوامل المتعددة (Multiple Factor Theory):

لقد اقترح ثورندايك عام (1927) نظرية تفيد بتعدد العوامل الداخلة في تركيب الذكـاء، وفي الوقت نفسه فإن نظريته تعني، كما قال: إن الذكاء يتكون من عمليات محددة ومتنوعـة، وإن أي اختبار جيد للذكاء يجب أن يشتمل على عينات من هذه العمليات التـي تكـون مـع بعضها بعضاً ما يسمى بالذكاء. وطبقاً لهذه النظرية، فإن أي نشاط عقلي يتألف من عدد مـن هذه العوامل الصغيرة التي تعمل معاً، فإذا كان هناك نوعان من النشاط العقلي مرتبطين معـاً، فإن درجة العلاقة بينهما تتناسب طردياً مع عدد العوامل المشتركة الموجودة فيهما معاً.

وقد وجد ثورندايك أن العديد من النشاطات العقلية تعتمد في عملها على عوامل عامـة ظهرت في الاختبار الذي طوره وعرف باسم (GAVD) وثاني للمحاكمة الحسابية (A) وثـالث للمفردات (V) ورابع لاتباع التعليمات (D)، وقد ذكر ثورندايك أن مقاييس الذكاء المجرد هذه، مع أنها لا تقيس كل العوامل ذات الصلة، إلاّ أنها أساسات كافية يمكن عـن طريقـها تقديـر الجوانب الأخرى للذكاء المجرد.

إن الأبحاث في نطاق نظرية العوامل المتعددة قد طورها جيلفورد لذا فإن اسـتخدامه لمبادئ التحليل العاملي (Factor Analysis) قد ساعده في توسيع عدد العوامـل التـي أمكـن التعرف إليها في بناء الذكاء، فقد ذكر جيلفورد أنه استطاع التعرف إلى (40) عاملاً مختلفاً من عوامل الذكاء، وأن العوامل الكلية المقدرة له هي (120) عاملاً.

إن محاولات عديدة قد بذلت من خلال استخدام أسلوب التحليـل العـاملي لتصنيـف الوظائف العقلية طبقاً لعوامل مختلفة عن السابقة، بعض الشيء (كاتل، هورن).

إن نظرة هذين العالمين إلى الذكاء تركز على أبعاد مختلفة، يمكن التعرف إليها بشكل واضح من خلال تفريقها بين الذكاء المبلور (Crystallized) والذكـاء السـائل (Fluid). أمـا الذكاء المبلور فيشير إلى عوامل مثل: إدراك العلاقات، إدخال الروابط بين الأشياء، المحاكمـة العقلية في حالة الأداءات التي تستخدم فيها المهارات المكتسبة من البيئة. أما الذكاء السـائل، فيشير إلى عوامل مثل: إدراك العلاقات، الحفاظ على مدى مباشر من اليقظة، تكوين المفـاهيم

وتعلمها، المحاكمة العقلية والتجريد في حالة الأداءات التي لا تلعب الخبرات المتعلمة دوراً مهماً في حالتها.

وبالإضافة إلى هذين النوعين من أنواع الذكاء، فقد استطاع هذين العاملين أن يتعرفا إلى عوامل أخرى ثلاثة هي: الإدراك العام (القدرة على الاحتفاظ بالأشكال العامة للأجسام وأبعادها في الذاكرة)، والسرعة العامة (وهي الخاصة بمعدل سرعة حل المشاكل التي تقيس الذكاء)، والطلاقة (وهي سهولة استخدام المفاهيم). إن دراساتهم التي تم فيها استخدام التحليل العاملي والمفهوم الجديد للذكاء، قد قامت بإعطاء نظرة مختلفة عن طبيعة الذكاء وتنظيم العوامل المكونة له.

ثالثاً: نظرية مجموعة العوامل (Group Factor Thoery):

إن نظرية العوامل الجماعية تقول: إن الذكاء مؤلف من القدرات العقلية الأولية، التي يعتبر كل واحد منها له استقلالاً نسبياً، وطبقاً لهذه النظرية، فإن نظرية العوامل المتعددة، وكذلك نظرية العامل العام لا تستطيع أن تفسر الذكاء.

إن نظرية مجموعة العوامل تقول: إن بعض العمليات العقلية يوجد بينها عامل رئيس مشترك.

إن هذه العمليات التي يوجد بينها عامل رئيس مشترك تدعى بالمجموعة، إن كل مجموعة من القابليات العقلية يوجد بينها عاملها الرئيس الخاص بها.

إن ثيرستون وأتباعه (عام 1943) بعد أن قاموا بإعطاء عدد كبير من الاختبارات لطلاب الجامعات والمدارس الثانوية استخلصوا إحصائية (6) عوامل أساسية لها القدرة الكافية للكشف عن مستوى الذكاء وهي: العامل العددي (Numerical)، العامل اللغوي (Verbal)، العامل المكاني (Space)، عامل الطلاقة اللغوية (Word Fluency)، عامل المحاكمة العقلية (Reasoning)، عامل الحفظ عن ظهر قلب (Rote Memory).

إن ثيرستون لم يذكر أن هذه هي العوامل الوحيدة المكونة للذكاء، وإنما هي العوامل التي يمكن استخدامها بشكل كاف لقياس الذكاء، إن هذه العوامل افترض أنها غير مترابطة،

ولكنه وجد أن بعضها مترابط بشكل جوهري وإيجابي، وقد ذكر، إزاء ذلك، أنه لابد إذن من وجود عوامل أخرى مسؤولة عن هذا الترابط بين الاختبارات المختلفة التي من المفروض أنها تقيس عوامل أولية مستقلة. وقد اقتراح ثيرستون أنه بالإضافة إلى هذه العوامل الأولية، فهناك عامل عام مهم من المرتبة الثانية، وأنه إذا كانت الدراسات الأخرى للقابليات العقلية الأساسية للأطفال تظهر هذا العامل العام، فإنها سوف تزيد من احتمال وجود العامل العقلي العام الذي قال به سبيرمان، هذا وإن أفضل بحث عن العوامل الجماعية هو الذي قام به فريمان عام (1950).

موقع الذكاء الاجتماعي من الذكاء العام:

هذا وقد تميزت فترة السبعينات من القرن العشرين بالنظر إلى الذكاء الاجتماعي على أنه تكوين مستقل بذاته ومتميز عن الذكاء العام، إلاً أن كيتنج (Keating, 1978) لم يجد أي إثبات يشير إلى أن الذكاء الاجتماعي يتميز عن الذكاء الأكاديمي؛ حيث يشير إلى أن قياس الذكاء الاجتماعي بطبيعته يتضمن جوانب لفظية عالية ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع القدرة اللفظية المجردة والمحاكمة العقلية.

وفي الثمانينات من القرن الماضي ظهر توجه حديث في بحوث الذكاء الاجتماعي، وظهرت مفاهيم متعددة له تضمنت المدركات الداخلية والخارجية، والظروف البيئية، والمهارات الاجتماعية، وبعض المتغيرات النفسية الأخرى.

حيث يرى فورد (Ford, 1983) أنه على الرغم من أن العديد من الباحثين قاموا بدراسة الذكاء الاجتماعي والتنظير له منذ بدايات القرن العشرين حتى يومنا الحاضر، إلاً أن أحداً منهم لم يتمكن من تزويدنا بصورة واضحة عن طبيعة الذكاء الاجتماعي، ولم يتمكن هذا التنظير من الوصول إلى مستوى النظرية الواضحة المعالم، ويمكن تصنيف المجهود البحثي السابق في مجال الذكاء الاجتماعي إلى نوعين يمكن أن نطلق عليهما: النظريات الضمنية Implicit Theories، والنظريات الظاهرية Explicit Theories، وقد ميز فورد (Ford, 1983) بين هذين النوعين من خلال تحديد بعض الصفات المميزة لكل منهما، وذلك كما يلي:

أولاً: النظريات الضمنية

والتي تقوم على استقصاء آراء مجموعات مختلفة من الناس حول مفهوم الذكاء الاجتماعي وذلك عن طريق قوائم خاصة توضع لهذا الغرض، بحيث تبرز هذه القوائم عدداً من الخصائص التي تعبر عن الطبيعة الاجتماعية، ثم يتم عرضها على مجموعة من الخبراء، والناس العاديين لوضع تقديراتهم عن الخصائص المميزة لمختلف أنواع السلوك، وبعد ذلك يتم إجراء التحليل العاملي من أجل التوصل إلى السمات الخاصة للذكاء الاجتماعي (Sternberg, 1984). ومن أشهر من تناول هذا الأسلوب في تحديد سمات الشخص الذكي اجتماعياً كوزمستزكي وجون (Kosmitizki & John, 1983) وفورد (Ford, 1983) الذي استطاع أن يتوصل إلى أربعة أفكار رئيسة تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعياً، وهذه الخصال هي:

- **الحساسية تجاه مشاعر الآخرين:** ويتكون هذا البعد من عدد من المهارات الفرعية وهي: احترام حقوق الآخرين ومشاعرهم، وإسداء النصائح لهم، وإبداء التعاطف معهم، وتمييز حالتهم المزاجية، والتمتع بالمسؤولية الاجتماعية.
- **امتلاك سمات قيادية ومهارات عالية في التواصل مع الآخرين:** ويتكون من عدد من المهارات الفرعية هي: القدرة على تحديد الأهداف بدقة، وامتلاك المهارات القيادية، والقدرة على اكتساب ثقة الآخرين، والقدرة على التأثير في الآخرين، والقدرة على تحفيز الآخرين.
- **الاستمتاع في النشاطات الاجتماعية:** ويتكون من عدد من المهارات الفرعية، هي: القدرة على الانفتاح على الآخرين، والاطلاع على آرائهم، ووجهات نظرهم، وامتلاك القدرة على التكيف الاجتماعي، وحب العمل الجماعي والاستمتاع به أكثر من العمل الفردي.
- **الاستبصار الجيد للذات:** ويتكون من عدد من المهارات الفرعية هي: امتلاك مفهوم إيجابي للذات، والنظرة الواقعية للحياة، والقدرة على التعبير عن المشاعر، والأفكار، والاحتياجات، والقدرة على التعرف على مشاعر الآخرين.

ثانياً: النظريات الظاهرية

وتتعلق بالطرق النظرية الظاهرة، والتي تتضمن النظريات النفسية المقننة، ومنها نظريات القياس النفسي، والنظريات الاجتماعية التجريبية. ويتم فهم الذكاء الاجتماعي في نظريات القياس النفسي من خلال الدرجات على أنواع مختلفة من المقاييس والاختبارات النفسية. أما في النهج التجريبي الاجتماعي، فيتم استخدام اختبارات تتعلق بمهارات الذكاء الاجتماعي، ولكن هذه الاختبارات هي اختبارات نفسية اجتماعية تجريبية أكثر منها نظرية. ومنها ما يعتمد على الأدب المتعلق بعلم النفس الاجتماعي التطوري، والتي تستخدم فيها قياسات معينة مثل تقدير الذات (Self-Rating) وتقدير المعلمين (Teacher-Ratings)، وتقديرات المقابلين (Interviewer-Ratings) عن المقدرة الاجتماعية. وبعضها الآخر يتعلق بعلم النفس الاجتماعي الخاص بالاتصالات غير اللفظية (Non-verbal Communications) والتي تستخدم قياسات للمهارات غير اللفظية في حل الرموز كأساس لتقييم الذكاء الاجتماعي (Sternberg, 1984). ومن أتباع هذه النظرية في تفسير ماهية الذكاء فورد (Ford, 1983) الذي تمكن من التوصل إلى وجود مجموعتين من القدرات تربطهما علاقات متبادلة، وهاتان المجموعتان هما:

- **توكيد الذات (Self Assertiveness)**: وهي القدرة على تكوين السعادة الذاتية، والحفاظ عليها في المواقف الاجتماعية.
- **التكامل (Integrative)**: وهي القدرة على التكيف مع الآخرين، ومع الجماعات التي ينتمي إليها الفرد.

كما أن هناك بعض النظريات التي أشارت إلى الذكاء الاجتماعي وهي كالآتي:

فقد أشار فورد (Ford, 1983) في المؤتمر السنوي الأمريكي لعلم النفس إلى أن كثيراً من العلماء البارزين حاولوا دراسة الذكاء الاجتماعي، ووضع نظرية له منذ بدايات القرن العشرين، إلاّ أنه لم يمكنهم أن يقدموا صورة واضحة لطبيعة هذا النوع من الذكاء بشكل محدد.

ويرى أبو حطب (1983) أن أول من استخدم مفهوم الذكاء الاجتماعي كان ثورندايك (Thorndike)، وذلك في سنة 1920، كما يرى كانتور وكلستروم (Cantor & Kihlstrom, 2000) أن أصول وجهة النظر السيكومترية في الذكاء الاجتماعي تمتد إلى تقسيم ثورندايك للذكاء إلى ثلاثة مظاهر هي:

- **الذكاء المجرد abstract intelligence**: وهو ما يتعلق بالقدرة على فهم وإدارة الأفكار.
- **الذكاء الميكانيكي Mechanical Intelligence**: وهو ما يتعلق بالقدرة على فهم وإدارة الأهداف.
- **الذكاء الاجتماعي Social Intelligence**: وهو ما يتعلق بالقدرة على فهم الآخرين.

ويرى تايلور (Taylor, 1990) أنه في الأربعينات من القرن العشرين كان مفهوم الذكاء الاجتماعي يندرج تحت مفهوم الإدراك الاجتماعي الذي يحتوي على ثلاث مهارات أساسية هي:

أ. القدرة على التمييز بين الحالات النفسية للآخرين.

ب. القدرة على التنبؤ بالمواقف الاجتماعية.

ج. القدرة على التصرف بصورة تناسب النظام الاجتماعي السائد.

وفي الستينات من القرن العشرين أعاد جيلفورد (Guilford) استخدام مصطلح الذكاء الاجتماعي بعد أن أغفل استخدامه طويلاً، ولذلك كانت فترة الستينات حافلة بالدراسات والمقاييس التي تم تطويرها لقياس الذكاء الاجتماعي. كما تميزت فترة السبعينات من القرن العشرين بالنظر إلى الذكاء الاجتماعي على أنه تكوين مستقل بذاته، ومتميز عن الذكاء العام، ويعود الفضل في ذلك إلى كيتنج (Keating) الذي اهتم بدراسة طبيعة الذكاء الاجتماعي، وتوصل إلى أن الذكاء الاجتماعي مستقل فعلاً عن كل من التحصيل الأكاديمي، والذكاء العام (أبو حطب، 1983).

وفي الثمانينات من القرن العشرين، ظهر التوجـــه الحديـث فـي بحـوث الذكـاء الاجتماعي، وظهرت المفاهيم المتعددة للذكاء الاجتماعي والتي تتضمن المدركـات الداخليـة والخارجية والظروف البيئية والمهارات الاجتماعية، وبعض المتغـيرات النفسـية الأخـرى (Taylor, 1990).

وبينما اعتبر جاردنر أن الأنواع الخمسة الأولى من الذكاء تمثل إلى حد مـا قـدرات معرفية مشابهة لتلك القدرات التي اقترحها ثورستون Thurstone، إلاّ أنه اعتـبر أن الذكـاء الشخصي، والذكاء بين الشخصي يمثلان وبشكل واضح الطبيعـة الشـخصية والاجتماعيـة. حيث عرف الذكاء الشخصي Interpersonal Intelligence بأنه قدرة الفرد على امتلاك وسـائل ناجحة للتعامل مع حياته الانفعالية الداخلية الخاصة به. كما عرف الذكاء بين الشخصي علـى أنه قدرة الفرد على الملاحظة والتعامل مع الآخرين (Kihlstrom & Cantor, 2000).

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي:

ظهرت العديد من التعريفات للذكاء الاجتماعي فقد أشار الحفني (1983) إلى أن الذكاء الاجتماعي، هو القدرة على التصرف مع الناس بكياسة ولباقة. ويقول أبو حطـب (1983) أن أصول الذكاء الاجتماعي، تمتد كمفهوم إلى الكتابات المبكـرة لإدوارد ثورندايـك، وخاصـة لتمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والميكانيكي والمجـرد، ويعـرف ثورندايـك الذكـاء الاجتماعي بأنه "القدرة على فهم الرجال والنساء، الفتيان والفتيات، والتحكم فيـهم وإدارتـهم، بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية. وإن دراسة إدراك الأشخاص يعد اقترابـاً إلى موضوع الذكاء الاجتماعي، لأنه يتضمن إدراك الأشخاص في مواقف التفاعل الإنسـاني. ويذكر فورد (Ford, 1983) في طبيعة الذكاء الاجتماعي The Nature Of Social Intelligence أن مفهوم الذكاء الاجتماعي مفيد، وإنه يمثل مجالاً هاماً للقدرات البشرية التي تستحق اهتمامـاً من جانب الباحثين وأصحاب المهن.

ويعرف زهران (1984) الذكاء الاجتماعي إجرائياً، بأنه حسن التصرف في المواقـف الاجتماعية، والقدرة على التعرف على الحالة النفسية للمتكلم، والقدرة على تذكـر الأسـماء

والوجوه، وسلامة الحكم على السلوك الإنساني، والقدرة على فهم النكتة، والاشتراك مع الآخرين في مرحهم.

ويشير عبدالحميد (1978) إلى أن القدرات في الجانب السلوكي يمكن أن توصف بأنها ذكاء اجتماعي يساعدنا في فهم سلوك الغير، وفي فهم أنفسنا. هذا وقد ركزت بعض التعريفات على المحتوى السلوكي الذي يتضمن القدرة على التفاعل بنجاح مع الآخرين (Ford & Tisak, 1983)، وبينما ركّزت تعريفات أخرى على الجانب المتعلق بالقياس النفسي حيث عرفوا الذكاء الاجتماعي بأنه عبارة عن القدرة على الأداء بشكل جيد على الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية (Keating, 1978).

هذا وقد ظهرت تعريفات أخرى تركز على المحتوى المعرفي للذكاء الاجتماعي والذي يشير إلى أنه عبارة عن القدرة على فهم الآخرين (Barnes & Sternberg, 1989).

ويعرّف آلبرشت (Albrecht, 2004) الذكاء الاجتماعي بأنه عبارة عن قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين، والتعامل والتعاون معهم، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بإدراك المواقف الديناميات الاجتماعية التي تحكمه، ومعرفة أنماط التفاعل واستراتيجياته التي تساعد الشخص أن يحقق أهدافه في التعامل مع الآخرين. كذلك يتضمن الذكاء الاجتماعي درجة من التبصر بالذات، وإحساس الفرد بإدراكاته وأنماط ردود فعله.

ويشير آلبرشت أن سلوكات الأفراد تجاه الآخرين يمكن تقسيمها إلى سلوكات ذات تأثيرات ضارة، وتأثيرات مفيدة. أما التأثيرات الضارة فإنها تجعل الفرد يشعر بالذنب والغضب، وأنه محبط ليس له قيمة، بينما التأثيرات المفيدة تجعل الفرد يشعر بأنه له قيمة واعتبار، ويتمتع بالكفاية. إن السلوكات ذات التأثيرات الضارة تشير إلى مستوى متدنٍ من الذكاء الاجتماعي (أي عدم القدرة على التواصل مع الآخرين والتأثير عليهم بفاعلية)، بينما السلوكات ذات التأثيرات المفيدة تجعل الشخص أكثر فعالية في التعامل مع الآخرين، وبالتالي يتمتع بذكاء اجتماعي عالٍ.

مما سبق يتبين لنا أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطاً عالياً بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين لتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، بمعنى آخر نستطيع القول بأن الذكاء الاجتماعي يرتبط بمدى امتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية (Social Skills) الضرورية التي تمثل المحتوى الرئيس للذكاء الاجتماعي التي يستطيع من خلالها التفاعل بنجاح مع الآخرين، وهذا يتضح من خلال العديد من التعريفات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية التي من أهمها تعريف بيكر وهيمبرج (Becker & Heimberg) (ورد في أولبسير، 1995)، الذي يشير إلى أن المهارات الاجتماعية تعني قدرة الفرد على السلوك الفعّال في مدى واسع من المواقف الاجتماعية التي يقيمها في الحياة اليومية والتي تعتبر أساساً لصحته النفسية ولسعادته وتوافقه بشكل عام.

العلاقة بين كل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي من جهة وبين التحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي من جهة أخرى:

وجد مفهوم الذكاء الاجتماعي منذ سنوات عديدة، حيث عرف الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم وتدبر الأمور من قِبل الرجال والنساء، والأولاد والبنات، للتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية. ومنذ ذلك الوقت، فقد تم تناول مفهوم الذكاء الاجتماعي بعدة معاني، وبعض هذه المعاني يختلف كثيراً عن تعريف ثورندايك الأصلي (Walker & Foly, 1973) وعلى الرغم من الاختلاف في تعريف الذكاء الاجتماعي، يرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) أن الذكاء الاجتماعي يتألف من عنصرين أساسيين هما:

أ. القدرة على ملاحظة حاجات ومشاكل الآخرين.

ب. الاستجابة والتكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقد قام الباحثون بمناقشة ما إذا كان الذكاء الاجتماعي مستقلاً فعلاً عن الذكاء العام، حيث وجد فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983) أن الذكاء الاجتماعي كان متنبئاً بقياس سلوك الكفاءة الاجتماعية بشكل أكبر من الذكاء العام، عموماً، يتفق الباحثون

على أن الذكاء الاجتماعي يختلف عن الذكاء العام، ويمكن أن يستخدم كمتنبئ بالسلوك (Ford & Tisak, 1983).

كما ميَّز جونز وداي (Johnes & Day, 1997) بين كل من الذكاء المرن Fluid Intelligence والذكاء المتبلور Crystallized Intelligence في الميدان الاجتماعي، وأشارا إلى أن الذكاء المتبلور يعكس ذخيرة الفرد المتجمعة لديه من المعرفة عن العالم الاجتماعي بما في ذلك مصطلحات الفرد التي يستخدمها في توضيح السلوكيات والأوضاع الاجتماعية. أما الذكاء المرن، فإنه يعكس قدرة الأفراد على حل المشكلات بسرعة ودقة في الأوضاع الاجتماعية المتجددة. كما بحثا في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي، واستطاعا التوصل إلى أن الذكاء الاجتماعي المتبلور Crystallized Social Intelligence يمكن تمييزه عن الذكاء الاجتماعي المرن Fluid Social Intelligence، ولكن لا يمكن تمييزه عن الذكاء الأكاديمي Academic Intelligence.

وأشار زاكارو، وجيلبرت، وثور، وممفورد (Zaccaro, Gilbert, Thor & Mumford, 1991) إلى أن الذكاء الاجتماعي يتألف من مظهرين هما الفهم الاجتماعي، والسلوك الموقفي المناسب. فالأشخاص الأذكياء اجتماعياً هم أشخاص مدركون للموقف الاجتماعي، بما في ذلك مشكلات وحاجات الآخرين، وهم أيضاً يملكون قابلية للي يتصرفوا بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ومن الناحية النظرية، يظهر بوضوح أن بعض مكونات الذكاء الاجتماعي (مثل تلك التي تعتمد على المعرفة ومهارات التفكير) يجب أن نتوقع أنها ترتبط بشكل وثيق مع الذكاء العام، ولكن ليس بشكل قوي مع سمات الشخصية، مثل الانبساط، وعلى نحو معاكس، فإن بعض المكونات الأخرى (مثل تلك التي تعتمد على الفعالية في الأداء في الأوضاع الاجتماعية) قد تكون أكثر صلة مع سمات الشخصية مثل الانبساط، ولكنها أقل صلة مع الذكاء العام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر الذكاء من أهم المفاهيم النفسية، ففي السنوات الأولى كان الذكاء عبارة عن قدرة عقلية واحدة ولكن في السنوات الأخيرة ظهر لدينا أنواع مختلفة من الذكاءات منها: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الانفعالي، الذكاء اللغوي ... وغيرها من أنواع الذكاءات. فأصبح السؤال هل مقياس الذكاء العام وحده قادر على قياس أنواع الذكاءات المختلفة أم هناك حاجة لكل نوع من الذكاء لمقياس خاص به؟ ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة التي هدفت إلى معرفة إمكانية استخدام اختبار الذكاء العام فقط للتنبؤ بكلٍ من التحصيل والتكيف الأكاديمي، أم بالضرورة استخدام اختبارين أحدهما للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والآخر للذكاء الاجتماعي، والهدف منه للتنبؤ والتكيف الأكاديمي، ومن هنا فقد هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وإمكانية أي منها بالتنبؤ بالتكيف الجامعي والتحصيل الأكاديمي وبالتحديد فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما حجم العلاقة الارتباطية ومستوى دلالة هذه العلاقة بين كل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. ما حجم العلاقة الارتباطية ومستوى دلالة هذه العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي من جهة والتكيف الأكاديمي من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك؟
3. ما الأهمية النسبية لكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي في التنبؤ بتحصيل طلبة جامعة اليرموك؟
4. ما الأهمية النسبية لكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة:

يمكن لهذه الدراسة بأن تعطي نتائج تتيح للمدرسين والقائمين على النظام التعليمي استخدام اختبارات الذكاء العام أو الذكاء الاجتماعي للتنبؤ بكل من التحصيل والتكيف

الأكاديمي، وتكمن الأهمية في معرفة العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وإمكانية أي منهما بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي، ولمعرفة هل الطالب الذي يتمتع بنسبة ذكاء عام بالضرورة أن يكون تحصيله الأكاديمي مرتفعاً؟ وهل الطالب الذي يتمتع بنسبة من الذكاء العام يكون متكيفاً أكاديمياً؟ وهل الطالب الذي يتمتع بذكاء اجتماعي بالضرورة أن يكون تحصيله مرتفع ومتكيف أكاديمياً؟ وما قدرة أي من هذين المتغيرين بالتنبؤ بالتحصيل والتكيف الأكاديمي؟

تعريف المصطلحات:

الذكاء الاجتماعي: عبارة عن قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين والتعامل معهم وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بإدراك المواقف الاجتماعية والتفاعل معها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي.

الذكاء العام: وهو قدرة الفرد الكلية للعمل بشكل هادف وتفكير منطقي والتفاعل الناجح مع البيئة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على اختبار مصفوفات رافن وقد يشار إليه بالذكاء الأكاديمي أحياناً في هذه الدراسة.

التحصيل الأكاديمي: قدرة معرفية للطالب على موضوع معين وتقاس بأدائه على الاختبارات التي يقوم بأدائها، ويقاس بالمعدل التراكمي للمواد التي درسها الطالب منذ التحاقه بالجامعة حتى القيام بهذه الدراسة.

التكيف الأكاديمي: يعتبر واحداً من أهم مظاهر التكيف العام للطالب كما يعتبر من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التكيف الأكاديمي.

محددات الدراسة:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بكل من:

1. عينة الدراسة:

هي عينة من طلبة جامعة اليرموك والمسجلين للعام الدراسي 2008/2007م، إذ يمكـن أن تتغير النتائج لو اختيرت العينة بطريقة مغايرة لما استخدم في هذه الدراسة.

2. أدوات الدراسة:

اختارت الباحثة أدوات الدراسة ذلك لقياس الذكاء العام والذكاء الاجتماعي والتكيـف الأكاديمي والمعدل المئوي لقياس التحصيل الجامعي وقد تتغير النتائج لـو اسـتخدمت أدوات أخرى.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عدداً من الدراسات ويتم عرضها في المجموعات الآتية:

1. الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام.
2. الدراسات التي اهتمت بالكشف عن مدى العلاقات بين الذكاء الاجتماعي والمتغيرات النفسية / الاجتماعية.
3. الدراسات التي تناول العلاقة بين التحصيل الأكاديمي من جهة والتكيف الأكاديمي من جهة أخرى.

1. الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام:

أشارت نتائج دراسة **ريجو وزملائه** المشار إليها في حسين (2005) والتي أجريت على عينة من طلبة الجامعة إلى أن الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي مختلفين مفاهيمياً إلاَّ أنه يوجد تدخل بين أبعاد الذكاء الاجتماعي وأبعاد الذكاء الأكاديمي حيث أكدت نتائج التحليل العاملي أن كلاً من مقاييس الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي لم تتجمع في عاملين منفصلين، كما أظهرت معاملات الارتباط وجود ارتباط كبير ودال بين مقاييس الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي.

وأجرى **المطيري** (2000) دراسة هدفت من خلالها الكشف عن مدى العلاقة واتجاهها بين التفوق العقلي، وقدرات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وغير المتفوقين. وكذلك مدى واتجاه الارتباط بين قدرات الذكاء الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الفرعين العلمي والأدبي الذكور في مدارس الكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً في الصفين الثالث والرابع الثانوي بفرعيهما العلمي والأدبي تراوحت أعمارهم ما بين (16–20) سنة، تم تقسيمهم حسب المستوى العقلي إلى ثلاثة مستويات (136 متفوقون عقلياً، و 135 متوسطي الذكاء، و 149 منخفضي الذكاء). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقياس

جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، واختبار المصفوفات المتدرجة المقنن الذي تم على أساسه تقييم أفراد عينة الدراسة إلى متفوقين، ومتوسطي، ومنخفضي الذكاء. وبعد تحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة المتفوقين بشكل عام تميزوا بالذكاء الاجتماعي بدرجة أكبر من الطلبة متوسطي ومنخفضي الذكاء. كما بينت النتائج أن طلبة الفرع العلمي، تميزوا عن طلبة الفرع الأدبي (بصرف النظر عن المستوى العقلي) في واحدة فقط من قدرات الذكاء الاجتماعي، وهي القدرة على فهم السلوك الاجتماعي.

وفي دراسة **كامبل ومكورد (Campbel & McCord, 1999)** التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين اختبار الاستيعاب (C) Comprehension، واختبار ترتيب الصور Picture Arrangement (PA) الفرعيين من اختبار وكسلر للذكاء للراشدين (WAIS-R) من جهة، والذكاء الاجتماعي من جهة أخرى. تكونت عينة الدراسة من (50) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين (18–46) سنة من طلبة الجامعة تمت مقارنة درجاتهم على اختبار الاستيعاب (C)، واختبار ترتيب الصور (PA)، ومقياس تقدير ذكاء، مع درجاتهم على اختبار شابن (Chapin) للاستبصار الاجتماعي. وقد أظهرت عملية المقارنة أن درجات الطلبة على اختبار الاستيعاب (C) لم تتمتع بدلالة إحصائية في التنبؤ بالقدرة على معالجة المعلومات الاجتماعية Social Information-Processing. كما دعمت نتائج تحليل الانحدار الفرضية القائلة بأن اختبار ترتيب الصور (PA) يمكنه أن يوحي بمعلومات حول قدرة الأشكال على تفسير السلوكيات غير اللفظية للآخرين. كما حذرت النتائج من استخدام اختبار الاستيعاب (C) في قياس الذكاء الاجتماعي. وفي النهاية أوصى الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات المشابهة.

وأجرى **جونز وداي (Jones & Day, 1997)** دراسة هدفت من خلالها إلى تمييز مظهرين من مظاهر الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، وهذان المظهران هما: الذكاء الاجتماعي المتبلور، والتي تشتمل على المعرفة التقريرية (التصريحية) Declarative، والمعرفة الإجرائية Procedural. والمرونة الاجتماعية – المعرفية Social-Cognitive Flexibility التي تشمل مظاهر المرونة في تطبيق المعرفة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (169) من طلبة المدارس الثانوية (102 إناث، و 67 ذكور). ولتحقيق أهداف الدراسة،

استخدم الباحثان مقاييس صورية، ولفظية، وتقارير ذاتية، وتقارير المدرسين حول المرونة الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية المتبلورة، وحل المشكلات الأكاديمي. توصلت الدراسة إلى نتائج تدعم الفرضية القائلة بإمكانية تمييز المعرفة الاجتماعية عن حل المشكلات الأكاديمي، وكذلك عن المعرفة الاجتماعية المتبلورة. كما أشار الارتباط الدال إحصائياً بين هذه العوامل وتقارير المدرسين حول السلوك الاجتماعي للطلبة إلى أن التطبيق المرن للمعرفة الاجتماعية يعتبر مظهراً هاماً من مظاهر الكفاءة الاجتماعية.

وأجرى **تشاومنج وجيانيه وسكوت (Chauming Jeanne & Scott, 1995)** دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والجانب المعرفي لطلبة الجامعة، وقد بلغ حجم العينة (361) (134 إناث، و 227 ذكور) في إحدى الجامعات الصينية. وبعد تطبيق أدوات الدراسة التي تألفت من اختبار للذكاء الاجتماعي، واختبار للقدرات المعرفية، تم تحليل البيانات المتجمعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الاجتماعي المرتفع، وقدرات الجانب المعرفي للذكور. في حين أن هذه العلاقة لم تكن دالة إحصائياً لدى الطالبات.

دراسة **عبدالغفار** المشار إليه في الكناني (1995) استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين التفوق العقلي؛ وعدد من الخصال الانفعالية والنفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في إحدى المدارس الأمريكية، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تميز التلميذ المتفوق بأنه اجتماعي أو ذكي اجتماعياً، وسهل التكيف، ومرح وسريع النكتة.

كما أجرى **أوليفر (Oliver, 1994)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتأثير الاجتماعي Social Influence، والذكاء الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (85) طالباً وطالبة في الصف الخامس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام العديد من المقاييس، من ضمنها مقاييس فرعية للذكاء الاجتماعي مثل مقياس التقبل، ومقياس التأثير الاجتماعي، ومقياس للتحصيل الأكاديمي، واختبار تحصيل معياري. وبعد تحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من ضمنها أن العمر، والجنس، والذكاء الأكاديمي، جميعها ارتبطت بشكل دال إحصائياً مع مقياس التحصيلي

الأكاديمي. كما عمل العمر على تفسير نسبة دالة إحصائياً من التباين في التأثير الاجتماعي. وكان من ضمن النتائج أيضاً أن التأثير الاجتماعي والعمر فسرا نسبة دالة إحصائياً من التباين في اختبار للتحصيل الأكاديمي، ولكن لم يكن لها دلالة إحصائية على اختبار التحصيل الأكاديمي المعياري. كما بينت النتائج أن مقياس التقبل الفرعي عمل على تفسير نسبة دالة إحصائياً من التباين على اختبار التحصيل المعياري عندما لم يتم إدخال متغير التأثير الاجتماعي في المعادلة. وفي النهاية، أوصت الدراسة بضرورة توظيف الذكاء الاجتماعي في الجهود التي تبذل من أجل رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

دراسة **عبدالسلام (1991)** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن سمات الشخصية المميزة للمتفوقين عقلياً، عن غير المتفوقين من طلبة الجامعة الأردنية، وقد أُجريت الدراسة على عينة قوامها (402) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن المتفوقين يمتازون بالذكاء الاجتماعي، والمشاركة الاجتماعية والمغامرة؛ بالمقارنة بغير المتفوقين.

دراسة **إسماعيل (1990)** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن سمات الشخصية المميزة للمتفوقين بالمقارنة بغير المتفوقين، من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وقد أُجريت الدراسة على عينة من (240) طالباً وطالبة من شعبتي الأدبي والعلمي، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقين عُموماً اجتماعيون، بالمقارنة بغير المتفوقين.

دراسة **بخيت** المشار إليها في عبدالصبور **(1988)** استهدفت هذه الدراسة الكشف عن الفروق بين المتفوقين والمتفوقات أكاديمياً في الذكاء الاجتماعي، بالإضافة إلى بعض سمات الشخصية، وكشف النتائج عن وجود فروق واضحة بين المتفوقين والمتفوقات موضع الدراسة، مؤشراتها ما يلي: تميُّز المتفوق بأنه اجتماعي، ويحاول السيطرة على من معه للبقاء في القمة دائماً، ويتخذ الاحتفاظ بالتفوق وسيلة للقوة وتحقيق السيطرة، ويمتاز كذلك بأنه أميل إلى الانبساط، ويحاول تكوين علاقات من خلال التقرب إلى الآخرين، ويريد منهم نفس الشيء؛ والعكس من كل ذلك كانت الطالبة المتفوقة، حيث كشفت الدراسة أنها غير اجتماعية، وتتجنب الاختلاط بالآخرين، وتميل إلى التبعية، وأميل إلى الانطواء.

أجرى **فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983)** دراسة هدفت إلى تناول العلاقة بين الذكاء الأكاديمي، والذكاء الاجتماعي. والعلاقة بين هذين النوعين من الذكاء، والقدرة الاجتماعية التي تم قياسها من خلال المقابلة. حيث تم تطبيق بطارية اختبار تشمل الذكاء الاجتماعي، والذكاء الأكاديمي على عينة الدراسة التي تألفت من (218) طالباً في المرحلة الثانوية. وقد تم قياس الذكاء الاجتماعي باستخدام مقياس هوجان للتقمص الذي يعتمد على تقمص شخصية الآخرين بحيث تتخيل نفسك مكانهم. وقد بينت الدراسة أن مختلف قياسات الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي ترتبط ببعضها البعض ارتباطاً إيجابياً ضعيفاً. ويعتبر هذا الأمر مؤشراً على أن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي هي علاقة ضعيفة.

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تم ذكرها أنها سلكت اتجاهات متباينة، ففي حين ركزت بعض هذه الدراسات على التوصل إلى أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي، اتجهت دراسات أخرى إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والذكاء الأكاديمي، وعلاقة هذين النوعين من الذكاء مع القدرة الاجتماعية، مثل دراسة فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983)، أو العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والقدرات العقلية (عبدالسلام، 1991؛ المطيري، 2000)، أو العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتأثير الاجتماعي، والذكاء الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي (Chauming, Jeane & Scott 1995; Oliver, 1994).

2. الدراسات التي اهتمت بالكشف عن مدى العلاقات بين الذكاء الاجتماعي والمتغيرات النفسية / الاجتماعية.

وأجرى **بارنز وستيرنبرغ (Barnes & Sternberg, 1989)** دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتلميحات (Cues) غير اللفظية. حيث تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية. وبعد تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال مقياس الذكاء الاجتماعي، توصلت الدراسة إلى أن المهارات غير اللفظية تعتبر جزءاً هاماً من مهارات الذكاء الاجتماعي.

دراسة **هدلستون** المشار إليها في الدريني (1984) وقد استهدف بها الكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي بميل طلاب المدارس إلى المشاركة في الأنشطة المدرسية، وبسمات القيادة؛

وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية واضحة فيما بين هذا النوع من الذكـاء، وبيـن متغيري: الميل للمشاركة في الأنشطة المدرسية، وسمات القيادة.

أجرى **هنت** المشار إليها في أبو حطب (1983) وقد هدفت بها الكشف عـن تفـاوت الذكاء الاجتماعي باختلاف المهنة، بحكم ما تتطلبه كل مهنة من هذا الذكاء، وبحكـم اتصـال العاملين فيها مع جمهور عام، حيث بينت النتائج فروقاً واضحة بين المدرسين والباعـة مـن ناحية، وبين العمال والمكتبة من ناحية أخرى، وقد فُسِّر ذلك على أساس اختلاف المتطلبـات المهنية أساساً، ومقتضيات التعامل مع الجمهور.

أما أوسوليفان (O'Sullivan, 1973) وقد هدفـت للتعـرف علـى علاقـة الذكـاء الاجتماعي، بنجاح ضباط مراقبة المسجونين (عندما يطلق سراح السجين يحتاج المسـؤولون لمراقبته لمدة شهر للتأكد من أنه حسن السلوك، وهذه المهنة تحتاج إلى ذكاء اجتماعي)، وقـد استخدم لهذا الغرض نفس اختبارات الذكاء الاجتماعي العاملية الأربعة السابقة، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجات على اختبارات الذكاء الاجتماعي، والنجاح فـي هذا العمل.

3. الدراسات التي تناول العلاقـة بـين التحصيل الأكاديمي مـن جهـة والتكيـف الأكـاديمي من جهة أخرى:

وفي دراسة أجراها **سيرين** المشار إليها في الدسـوقي (1990) أظـهرت النتـائج أن ازدياد نسبة التسرب بين تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية يعود إلى سوء التكيف الدراسـي والذي يرجع لضعف مستوياتهم التحصيلية الناجمة عن قلة الإقبال على الدراسـة، وانعـدام التخطيط والتنظيم الدراسي، والانشغال بمشاهدة التلفزيون، وعدم الإحساس بأهمية الدراسـة، والظروف العائلية السيئة، بالإضافة إلى عادات الدراسة السيئة وكراهية المدرسين.

ووجد **بيكر وسيرك (Baker and Siryk, 1986)** علاقة ارتباط ذات دلالة بين الـدرجة الكلية على اختبار التكيف الأكاديمي الذي طوراه وبين المعدل التراكمي للطلبـة فـي السـنة الأولى الجامعية.

وقام **الشرعة** (1982) بدراسة أنماط التكيف الأكاديمي على عينة من ثمانين طالباً من طلبة جامعة اليرموك موزعة على ثلاث مجموعات تكونت المجموعة الأولى من ذوي التحصيل المرتفع، والمجموعة الثانية من ذوي التحصيل المتوسط، والمجموعة الثالثة من ذوي التحصيل المنخفض، وقد استخدم الباحث قائمة بورو للتكيف الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التحصيلية الثلاث على أربعة أبعاد للتكيف هي المهارات الدراسية، ونضج الأهداف، والصحة النفسية والتكيف المنهجي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أفضل تكيفاً بشكل عام من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

دراسة قام بها **هيمود وسبرنيت هول** المشار إليها في أبو طالب (1979) حيث قارنا بين اتجاهات الطلبة الأذكياء المتفوقين تحصيلياً واتجاهات الطلبة الأذكياء المتدنيين تحصيلياً فوجدا أن الطلبة الأذكياء المتفوقين تحصيلياً أكثر نضجاً وقدرة على التخطيط الدراسي والوعي لمواجهة المهمات والمشاكل، وأكثر رغبة في الوصول إلى تحقيق مهمات دراسية توفر لهم الرضى الذاتي، أما الطلبة الأذكياء المتدنيين تحصيلياً فقد كانوا أكثر ميلاً للتشاؤم في توقعاتهم فيما يتعلق بقدراتهم الشخصية على العمل والإنتاج الدراسي.

درست **حبش** (1979) الأنماط الشخصية التكيفية التي تميز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، على عينة من طلبة المرحلة الثانوية عددها (274) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بعمان، وقد استخدمت الباحثة قائمة مينسوتا الإرشادية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفاً من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

وقام **سكسينا** (**Sexena, 1978**) بدراسة على عينة مكونة من (530) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في الهند، وتناولت الدراسة تكيف الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، والطلبة ذوي التحصيل المتوسط، والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وقد استخدم الباحث مقياساً للتكيف

يتضمن عدة أبعاد هي، الصحة النفسية، التكيف الاجتماعي، التكيف البيتين التكيف الانفعـــالي، التكيف المدرسي، على بُعد التكيف المدرسي وبُعد النفسية وبُعد التكيف البدني، ودلت النتـــائج على أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفاً من الطلبة ذوي التحصيل المنخفـــض على البعد الكلي للمقياس، ومعظم الأبعاد الفردية.

وفي دراسة قام بها كل من **تكسوسي ودافير** المشار إليه فـــي أبـــو حطـــب (1977) تناولت العلاقة بين التكيف الشخصي، والتحصيل الأكاديمي من جهة، والعـــادات الدراســـية، والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى عند طلبة المدارس، أظـــهرت النتائج أن هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين التكيف الشخصي والتحصيل الأكاديمي من جهة وبين العادات الدراسية والاتجاهات الدراسية من جهة أخرى، غير أن الارتباط بين التكيـــف الشخصي والتحصيل الأكاديمي بشكل عام كان ضئيلاً.

في دراسة قام بها **فرانكل** المشار إليها في أبو حطب **(1977)** وجد أن التلاميذ الأذكياء الذين يتصفون بالتحصيل المتدني قد عبروا عن كرههم للمدرسة بدرجة أكبر مما عبر عنـــه أقرانهم ممن يتصفون بالتحصيل المرتفع والذين يتكافؤون معهم في نسبة الذكاء.

وتشير الدراسة التي أجراها **وارنـــر المشـــار إليـــها فـــي كـــابلان** Kaplan **(1971)** في المجتمع الأمريكي إلى أن نسبة مئوية كبيرة من المتســـربين هـــم مـــن الطلبـــة متدنـــي التحصيل، وتتصف اتجاهاتهم بالكراهية والعدوانية ورفض الســـلطة. هـــذا بالإضافـــة إلـــى أنهم غير مقبولين اجتماعياً من قِبل التلاميذ الآخرين، كمـــا أنـــهم يفتقـــرون إلـــى الإشـــباع والرضى عن المدرسة.

أجرى **لوم (Lum, 1960)** دراسة على ثلاثة مجموعـــات متفاوتـــة فـــي التحصيـــل: مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، وتكونت كل مجموعة من (20) طالباً من طلبة جامعة هاواي. وهدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو الدراسة وبعض سماتهم الشخصية وعاداتـــهم الدراسية. وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يتمـــيزون باتجاهـــات ســـلوكية

إيجابية نحو المدرسة، وأنهم أكثر تكيفاً، وثقة بأنفسهم، وأن لديهم القدرة على المثابرة على دروسهم، في حين أشارت النتائج إلى أن طلبة التحصيل المنخفض يتميزون بأنهم يعتمدون على الظروف الخارجية لإتمام وظائفهم المدرسية، وأن لديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة وأنهم أقل تكيفاً من الفئتين الأخريين.

ويتضح من خلال عرض الدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي تشير إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين هذين المتغيرين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها ومتغيراتها وإجراءاتها والتحليلات الإحصائية المستخدمة في التوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك في مدينة إربد للطلبة المسجلين للفصل الدراسي الأول للعام 2008/2007م، وقد بلغ عدد طلاب جامعة اليرموك حسب السجلات الرسمية في الجامعة (26454) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعة 2008/2007م من كليات جامعة اليرموك هي: كلية التربية، كلية التربية البدنية، كلية الاقتصاد، كلية الآداب. وقد كانت العيلة من نوع العينة المتيسّرة وضمّت الطلبة المنتظمين في الدراسة للفصل الأول من العام 2008/2007 في جامعة اليرموك / إربد.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها ثلاث أدوات رئيسية وهي: اختبار مصفوفات المتتابعة لرافن لقياس الذكاء العام، ومقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي، ومقياس بورو للتكييف الأكاديمي، وفيما يلي توضيح لهذه الأدوات.

1. اختبار الذكاء (مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن).

هو اختبار غير لفظي لقياس الذكاء، ويتكون من قسمين: **القسم الأول** بطاقات ملونة تستخدم مع الأطفال، و**القسم الثاني** بطاقات غير ملونة تستخدم لقياس الذكاء لدى الكبار، ويمكن أن يطبق الاختبار بشكل فردي أو بشكل جمعي، وله معايير فردية وأخرى جمعية، وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار بشكل جمعي واستخدم المعايير الجمعية له.

ويتألف المقياس من (60) مصفوفة مقسمة على (5) وحدات هي (أ، ب، ج، د، هـــ) وتحتوي كل وحدة منها على (12) مصفوفة، والمصفوفة عبارة عن شـــكل هندســـي تنقصـــه قطعة، وقد وضعت هذه القطعة ضمن (6) قطع في وحدتي (أ، ب)، وضمن (8) قطع في باقي الوحدات.

تصحيح الاختبار:

على المفحوص أن يختار القطعة المتممة للشكل، ويسجل رقمها في نمـــوذج تســـجيل الإجابات، وعلامة المفحوص في هذا الاختبار هي المجموع الكلي للإجابات الصحيحة، ويتـــم استخراج مستوى الذكاء عن طريق مفتاح التصحيح.

ثبات الاختبار:

تم استخراج معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبـــار (Test-Retest) وكـــانت قيمـــة معامل الثبات العام (0.83) أي أن الاختبار ذو ثبات عالي.

صدق الاختبار:

حسب معاملات الصدق التلازمي المتعلقة بعمل هذه الاختبارات، وقد بينت الدراســـات أن معامل الصدق مع الجوانب اللفظية والأدائية في اختبارات الذكاء الأخرى قـــد تراوحـــت بين (0.40) و (0.75) وأنها تميل إلى كونها أعلى في الاختبارات الأدائية منها واللفظية.

2. مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي:

ويتكون من قسمين: **القسم الأول** يتضمن البيانات الشخصية عن المفحـــوص، **القســـم الثاني** معد مقياس الذكاء الاجتماعي، وقد تكون من (48) فقرة موزعة على ســـبعة عوامـــل، وذلك كما يلي:

1. الكفاءة الاجتماعية (Social Competence)، ويتكون من (10) فقرات.
2. القراءة (Reading)، ويتكون من (6) فقرات.
3. التخطيط (Planning)، ويتكون من (8) فقرات.

4. الموضوعية (Objectivity)، ويتكون من (6) فقرات.

5. الفكر الاستقصائي (Inquiring Intellect)، ويتكون من (6) فقرات.

6. عدم التعصب (عدم التزمت بالرأي) (Nonjudgmental)، ويتكون من (8) فقرات.

7. حل المشكلة (Problem Solving)، ويتكون من (11) فقرة.

وقام الغرايبة (2005) بترجمة فقرات هذا المقياس إلى اللغة العربية، ثم تم عرضها على أحد الأساتذة المختصين في اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من سلامة الترجمة، وبعد ذلك تمت ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى من قِبل أستاذ آخر من الأساتذة المختصين في اللغة الإنجليزية، وبعد التأكد من مطابقة النسخة الأصلية للمقياس بلغته الإنجليزية، مع النسخة المترجمة، بدأ الباحث بعمل إجراءات استخراج الصدق والثبات للمقياس تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

صدق المقياس:

بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها ستة وخمسين طالباً (ن = 56)، وذلك لأغراض التحقق من صدق البناء للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك حساب معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمقياس.

وبعد حساب ارتباط الفقرات مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس، تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس، وبناء على ذلك، يجب أن تحقق الفقرة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

1. يجب أن تتمتع الفقرة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2. يجب أن لا يقل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع العلامة الكلية للمقياس عن (0.25).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس، تم استبعاد خمس فقرات لعدم تحقيقها المعيارين المعتمدين.

ثبات المقياس:

بعد الانتهاء من إجراءات صدق البناء، وحذف الفقرات التي لم تحقق المعيارين المعتمدين، تم حساب ثبات المقياس بثلاث طرق هي: التجزئة النصفية، وكرونباخ ألفا للتعرف على درجة ثبات التجانس الداخلي للمقياس، والاختبار – إعادة الاختبار للتعرف على ثبات الاستقرار، فكان ثباته يتراوح من (0.80 – 0.93) في الثلاثة طرق.

مما سبق تم اعتبار أن مقياس الذكاء الاجتماعي يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

عند تصحيح المقياس، أعطى المفحوص الدرجات التالية بناء على استجابته على الفرات:

- **بدرجة عالية:** ثلاث درجات.
- **بدرجة متوسطة:** درجتان.
- **بدرجة منخفضة:** درجة واحدة.

وبذلك تكون أقل علامة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي العلامة (48)، في حين تكون أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي العلامة (144).

3. مقياس التكيف الأكاديمي:

ويتكون من قسمين: <u>**القسم الأول**</u> يتضمن البيانات الشخصية من المفحوص، <u>**القسم الثاني**</u> اختبار بورو للتكيف الأكاديمي المكيف للبيئة الأردنية: ويتكون هذا الاختبار

في صورته المعرّبة من (90) فقرة، يجيب المفحوص على كل منها بنعم أو بلا أو بغير متأكد. ويخصص لكل فقرة علامة مقدارها (2) أو (صفر) أو (1)، وتعطى العلامة (2) إذا كانت إجابة المفحوص دالة على التكيف الأكاديمي، والعلامة صفر إذا كانت إجابته دالة على سوء التكيف، والعلامة (1) إذا كانت إجابته بين بين (أي غير متأكد). ويحصل المفحوص على علامة كلية في الاختبار تقيس تكيفه الأكاديمي هي مجموع العلامات التي يحصل عليها المفحوص على جميع فقرات الاختبار. وتتراوح العلامة الكلية بين (صفر) و (180). هذا ويقصد بالتكيف الأكاديمي هنا قدرة الفرد على التوافق مع الحياة الجامعية.

ويتمتع اختبار بورو في صورته الأصلية **بالصدق والثبات**، ويشير دليل الاختبار (Borrow 1949) إلى أن كل فقرات الاختبار تميز بشكل دال إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، والطلبة ذوي التحصيل المتدني، سواء أكانوا من الذكور أم الإناث، وأن العلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار وكذلك علاماته الفرعية ترتبط بشكل دال إحصائياً، مع علامته في مقياس العادات الدراسية لرن (Wrenn) وعلامته في قائمة التكيف لبل (Bell) كما يشير أيضاً إلى أن **ثبات** الاختبار بطريقة الإعادة بلغ في عينة من مئة وثلاثين طالباً (0.92) للعلامة الكلية وما بين (0.81) و (0.89) للعلامات الست الفرعية. وقد قام بترجمة الاختبار إلى العربية وتحقيق **دلالات الصدق والثبات** له أبو طالب في دراسته عام 1979. وقد أظهرت الدراسة أن العلامات الكلية على الاختبار المعرب لمئة وثلاثين طالباً جامعياً، ارتبطت بشكل دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) مع معدلاتهم العامة الجامعية خلال فصل دراسي واحد، وأن الاختيار عند أخذ العلامة الكلية أو العلامات الفرعية الست ميز بشكل دال إحصائياً ($\alpha = 0.01$) بين طلبة عينة التصديق المرتفعي التحصيل والمتدني التحصيل. وأظهرت الدراسة أيضاً أن **ثبات** الاختبار بطريقة الإعادة، بلغ في عينة من (90) طالباً جامعياً (0.88) للعلامة الكلية وما بين (0.75) و (0.84) للعلامات الفرعية الست (أبو طالب، 1979).

إجراءات الدراسة:

حصلت الباحثة على رسالة من عمادة البحث العلمي في جامعة اليرموك من أجل تسهيل مهمة تطبيق وجمع البيانات، وقامت الباحثة بالتنسيق مع أساتذة المساقات للسماح لها بتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة أثناء المحاضرات وبعد الاتفاق معهم على موعد محدد قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة في محاضرات متطلبات الجامعة الإجبارية حيث أنها تضم تخصصات متعددة، وقد تم إعطاء المفحوصين الإرشادات والتعليمات المناسبة للإجابة عن الاختبارين، وتم التأكيد على أن المعلومات سوف تعامل بسرية تامة وستكون لأغراض البحث العلمي فقط.

وأثناء الإجابة عن الأدوات قامت الباحثة بالإجابة عن استفسارات الطلبة وتوضيح بعض النقاط التي من شأنها أن تيسّر للطالب الوصول إلى الإجابة التي تنطبق على حالته.

وقد حدد الوقت للمفحوصين ساعة كاملة للإجابة عن الأدوات، واستغرق زمن التطبيق الكامل للاستبانات (14) يوماً، وقد قامت الباحثة بتصحيح الإجابة على اختبار مصفوفات رافن يدوياً، ورُصدت الدرجات على باقي الأدوات للمفحوصين بوساطة الحاسوب، وتم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1. الذكاء العام.
2. الذكاء الاجتماعي.
3. التحصيل الأكاديمي.
4. التكيف الأكاديمي.

التصميم الإحصائي:

الدراسة الحالية دراسة ارتباطية هدفت لمعرفة حجم العلاقة الارتباطية بين متغيرات الذكاء العام والذكاء الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي، وكما هدفت إلى معرفة التأثيرات النسبية لكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي على التكيف الأكاديمي والتحصيل وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة حسبت قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وذلك حسب أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: "ما حجم العلاقة الارتباطية ومستوى دلالة هذه العلاقة بين كل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال والمتعلق بحجم العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي من جهة وكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك فقد حسبت قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات لدى أفراد عينة الدراسة وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الذكاء العام والتحصيل حيث بلغت قيمة (ر) (0.100) وبدلالة إحصائية (0.026)، كما ويتضح أيضاً وجود ارتباط دال إحصائياً ($\alpha = 0.01$) بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل حيث بلغت قيمة (ر) (0.121) وبدلالة إحصائية (0.007).

السؤال الثاني: "ما حجم العلاقة الارتباطية ومستوى دلالة هذه العلاقة بين كل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي من جهة والتكيف الأكاديمي من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال والمتعلق بحجم العلاقة الارتباطية بين التكيف الأكاديمي من جهة وكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك فقد حسبت قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات لدى أفراد عينة الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً ($\alpha = 0.01$) بين الذكاء العام والتكيف الأكاديمي حيث بلغت قيمة (ر) (‎-0.162) وبدلالة إحصائية (0.000)، كما ويضح أيضاً وجود ارتباط دال إحصائياً ($\alpha = 0.01$) بين الذكاء الاجتماعي والتكيف الأكاديمي حيث بلغت قيمة (ر) (0.366) وبدلالة إحصائية (0.000).

السؤال الثالث: "ما الأهمية النسبية لكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي في التنبؤ بتحصيل طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال والمتعلق بتحديد مقدار إسهام كل متغير من متغيرات الدراسة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة اليرموك استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، ويبين الجدول (1) نتائج هذا التحليل لدرجات التحصيل الأكاديمي على متغيرات الدراسة.

جدول (1)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتحصيل الأكاديمي على المتغيرات المتنبئة

المتنبأ به	المتنبئات	R	R Square	R^2	قيمة (ف)	دلالة (ف) الإحصائية
التحصيل	الذكاء الاجتماعي	0.121	0.015	0.015	7.442	0.007
الأكاديمي	الذكاء العام	0.043	0.27	0.012	6.866	0.001

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن المتغيرات المتنبئة (الذكاء الاجتماعي، الذكاء العام) فسّرت (2.7%) من تباين درجات التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة وقد فسّرت الذكاء الاجتماعي (1.5%) من التباين وفسّر الذكاء العام (1.2%) من التباين كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم التغير في مربع معامل الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) لكل من المتغيرات المتنبئة، ومعادلات التنبؤ بالذكاء العام والذكاء الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي= 0.008 + 0.008 + 1.126

السؤال الرابع: "ما الأهمية النسبية لكل من الذكاء العام والذكاء الاجتماعي في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال والمتعلق بتحديد مقدار إسهام كل متغير من متغيرات الدراسة في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لطلبة جامعة اليرموك استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، ويبين الجدول (2) نتائج هذا التحليل لدرجات التكيف الأكاديمي على متغيرات الدراسة.

جدول (2)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتكيف الأكاديمي على المتغيرات المتنبئة

المتنبأ به	المتنبئات	R	R Square	R^2	قيمة (ف)	دلالة (ف) الإحصائية
التكيف الأكاديمي	الذكاء الاجتماعي	0.366	0.134	0.134	77.167	0.000
	الذكاء العام	0.023	0.151	0.017	44.364	0.000

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن المتغيرات المتنبئة (الذكاء الاجتماعي، الذكاء العام) فسّرت (1.15%) من تباين درجات التكيف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة وقد فسّرت الذكاء الاجتماعي (1.34%) من التباين وفسّر الذكاء العام (0.17%) من التباين كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم التغير في مربع معامل الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) لكل من المتغيرات المتنبئة، ومعادلات التنبؤ بالذكاء العام والذكاء الاجتماعي والتكيف الأكاديمي = 0.509 + 0.218 – 51.264

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة الدراسة الحالية وذلك في ضوء أسئلتها والأدب النظري والدراسات السابقة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام وإمكانية أي منها بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك وتفسيرها والتوصيات المقترحة بناءً على هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

يتضح من خلال استعراض النتائج في الفصل السابق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء العام والتحصيل وكذلك أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل.

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة بأن الطالب الذي كانت نتيجته على اختبار الذكاء تدل على أنه يتمتع بنسبة ذكاء هو طالب يكون تحصيله الأكاديمي عالياً إلى أنه لديه القدرات العقلية التي تؤهله للحصول على تحصيل عالٍ إذا ما تم توظيف هذه القدرات وتتفق هذه الدرجة مع معظم الدراسات النفسية والتربوية التي بحثت في العلاقة بين التحصيل والذكاء العام.

وكذلك يتضح من النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الذكاء العام والتحصيل الأكاديمي حيث بلغت قيمة (ر) (0.100) وهذا يدل على وجود ارتباط ضعيف وقليل بين الذكاء العام والتحصيل في هذه الدراسة إذ أنه أشارت الدراسات السابقة إلى أن معامل الارتباط بين الذكاء العام والتحصيل تبلغ قيمة (ر) (0.50) ويمكن تفسير ظهور هذه النتيجة في هذه الدراسة إلى عدة أسباب منها: أن هذا أمر واقعي في جامعة اليرموك أو هنالك خلل في اختبارات التحصيل التي تستخدم في الجامعة.

وكذلك أشارت نتيجة هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالسلام (1963) التي أشارت إلى

أن الطالب المتفوق بأنه اجتماعي، وسهل التكيف، ومرح وسريع النكتة وتتفق مع عبدالرحيم بخيت (1988) ودراسة محمود عبدالسلام (1991) وجميع هذه الدراسات السابقة أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل والذكاء الاجتماعي.

وتتفق مع دراسة فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983) ودراسة ريجو وزملاءه (Riggo et.al., 1990) إذ أشارت الدراسات السابقة إلاً أن هناك علاقة ضعيفة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل وكلاهما مجالان منفصلان عن بعضهما.

وقد تعود أسباب نتائج هذه الدراسة بأن الطالب الذي يكون تحصيله الأكاديمي عالي طالب اجتماعي يحاول دائماً بأن يسيطر على الجماعة التي حوله، ويميل إلى البقاء في القمة، إنه يأخذ بالتفوق وسيلة للقوة، ويحاول دائماً التقرب إلى الآخرين والمتفوق كذلك يمتاز بالمشاركة والمغامرة مقارنة مع الطالب غير المتفوق وتحصيله الأكاديمي منخفض.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

لقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً ما بين التكيف الأكاديمي والذكاء العام ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة كما يلي بأن الطلبة الذين تحصيلهم الأكاديمي متدني يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الجامعة وهم أقل تكيفاً وتكون اتجاهاتهم تتصف بالكراهية والسلبية مما يدفعهم إلى وجود مشاكل في التكيف بالإضافة إلى أنهم غير مقبولين اجتماعياً من قبل التلاميذ الآخرين وسيفتقرون إلى الإشباع والرضى عن الجامعة.

أما بالنسبة للطلبة التحصيل المرتفع ليس بالضرورة بأن يكون متكيف أكاديمياً فقد يكون هناك سوء توجيه وإرشاد في الجامعة نفسها أو أنه يواجه مشاكل مع زملائه أساتذة تدفعه إلى عدم التكيف في الجامعة وتتفق هذا مع دراسة (Serene) إذ أشار بأن سوء التكيف يرجع إلى قلة الإقبال على الدراسة وانعدام التخطيط والتنظيم والظروف السيئة العائلية، وهذا يدعم الوضع الراهن في مجتمعنا العربي بأنه لم يعد يولي الاهتمام

للشهادات العلمية التي يمتلكها الفرد بل إلى ذكائه الاجتماعي لكي يستطيع العيش مع متطلبات هذه الحياة.

وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التكيف الأكاديمي والذكاء الاجتماعي.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة هذه بأن الطالب الذي يمتلك ذكاء اجتماعي يكون سهل التكيف، مرح وسريع النكتة، ويمتاز كذلك بأنه أميل إلى الانبساط، وهذه الصفات التي يمتلكها تجعل منه طالب متكيف أكاديمياً ويجب مشاركة في الأنشطة الجامعية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع هدلستون (Hudelston) وأوسوليفان (O'Sallivan, 1973) إذ أكدت هذه الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التكيف الأكاديمي والذكاء الاجتماعي وتأثير الذكاء الاجتماعي الإيجابي ودوره الكبير الذي يجعل من الفرد لديه القدرة على التكيف السليم والرضى عن نفسه.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن المتغيرات المتنبئة (الذكاء العام، الذكاء الاجتماعي) فسّرت (2.7%) من تباين درجات التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد فسّر الذكاء الاجتماعي (1.5%) من التباين، وفسّر الذكاء العام (1.2%) من هذا التباين، ونلاحظ أن قيم معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية ويعزى تفسير أن الذكاء الاجتماعي يتمتع بقدرة على التنبؤ بالتحصيل أكثر من الذكاء العام.

ويمكن تفسير هذا بأنه يمكن أن يسهم الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي وهذا يتفق مع الدراسات التي ذكرت سابقاً مثل دراسة عبدالسلام (1991) وبخيت (1988) التي أكدت أنه الطالب الذي تتمتع بذكاء اجتماعي وحصل على درجة عالية في مقياس الذكاء الاجتماعي يمكن أن تنبأ له بدرجة تحصيل أكاديمي عالية.

ويظهر عند التحليل الإحصائي بأن الذكاء الاجتماعي لديه قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بنسبة (15%) بينما كانت النتيجة بأن الذكاء العام فسر (1.2%) من التنبؤ إذ يمكننا الاعتماد على مقياس الذكاء الاجتماعي للتنبؤ بالتحصيل. ويمكن تلخيص ما يلي أن بإمكان كل من المتغيرات المتنبئة وهي: الذكاء الاجتماعي، الذكاء العام بالقدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي ولكن مقدار إسهام الذكاء الاجتماعي كان أكثر من الذكاء العام.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

كان الهدف منه تحديد مقدار إسهام كل من متغيرات الدراسة وهي الذكاء العام والذكاء الاجتماعي في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي ويتضح من نتائج التحليل الإحصائي ما يلي: بأن مقياس الذكاء الاجتماعي لديه قدرة على التنبؤ بالتكيف الأكاديمي أعلى من مقياس الذكاء العام حيث فسر الذكاء الاجتماعي (1.43%) من التباين وفسر الذكاء العام (0.17%).

وهذه دلالة على أنه إذا تم لمعرفة تكيف الطالب أكاديمياً يمكننا استخدام مقياس التكييف الأكاديمي والنتيجة التي تحصل عليها يمكننا الاعتماد عليها وهذا المقياس لديه القدرة على التنبؤ بالتكيف الأكاديمي الطالب ويسهم أكثر من اختبار الذكاء العام.

لكن هذا لا يدل بأنه يمكننا الاستغناء عن مقياس الذكاء العام لأنه يسهم في تفسيره للتكييف لكن الدور والإسهام الأكبر يكون للمقياس الذكاء الاجتماعي.

وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة بأن الذكاء الاجتماعي والذكاء العام هما مجالين منفصلين فالطالب المتفوق ليس بالضرورة بأن يكون ذو شخصية اجتماعية، كذلك الأمر بالنسبة للطالب الذي يتمتع بنسبة ذكاء اجتماعي عالي ليس بالضرورة بأن يكون متفوق تحصيلياً. وهذا يدعم الوضع السائد في مجتمعنا العربي بشكل عام، فلم يعد الشخص المتعلم الذي يملك الشهادات الجامعية هو الشخص المتكيف مع متطلبات الحياة بل أصبح الشخص الذي يمتلك القدرة على التأقلم مع المجتمع وحاجاته هو الشخص الناجح والمتكيف.

التوصيات:

1. ضرورة توجيه الاهتمام إلى تنمية قدرات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة عن طريق تزويدهم بالخبرات المناسبة، وكيفية التصرف في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب لما لهذه القدرات من أهمية للنجاح في الحياة الاجتماعية.
2. توجيه اهتمام الباحثين والمتخصصين في مجال القياس النفسي والتربوي نحو إعداد اختبارات مقننة بقياس الذكاء الاجتماعي تتناسب مع متطلبات الحياة الاجتماعية في المجتمعات العربية.
3. توصي الباحثة المهتمين بشؤون الطلبة إلى ضرورة الاهتمام بجوانب التكيف الأكاديمي وتنميتها عند الطالب والعمل على توفير مراكز إرشادية في الجامعة تهتم بتوجيه الطلبة ومساعديهم في التغلب على ما يواجههم من مشكلات تكيفية.
4. العمل على إجراء المزيد من الدراسات باستخدام تصاميم بحثية وعينات مختلفة من أجل سبر غور حقيقة العلاقة ما بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي.

المـراجـع

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد. (1983). *القدرات العقلية*. ط4، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو طالب، صابر. (1979). *أنماط التكيف الأكاديمي عند طلبة الكلية العربية بعمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

إسماعيل، محمد. (1990). *العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، عمان.

اولبسير، جويده. (1995). *المهارات الاجتماعية وأثرها في السلوك الجانح*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

ايزيك، هاينز وكامن، ليون. (1983). *الذكاء طبيعته، تشكّله، وعواقبه الاجتماعية*. ترجمة: عمر حسن الشيخ، عمان: دار الفرقان.

الحنفي، عبدالمنعم. (1983). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

حسين، محمد. (2005). *مدرسة الذكاءات المتعددة*. غزة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

الدريني، حسين. (1984). الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية. *مجلة التربية*، قطر، 64، 36.

الدسوقي، كمال. (1990). *ذخيرة علم النفس*. م2، القاهرة: مؤسسة الأهرام.

الرفاعي، نعيم. (1983). *الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف*. جامعة دمشق، دمشق.

الريحاني، سليمان وحمدي، نزيه. (1984). *نموذج مقترح للإرشاد الأكاديمي في نظام الساعات المعتمدة*. المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق.

ريما، حبش. (1977). *الأنماط التكيفية الشخصية عند الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والطلاب ذوي التحصيل المنخفض*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

زهران، حامد عبدالسلام. (1984). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: عالم الكتب.

الشرعة، حسين. (1982). *أنماط التكيف الأكاديمي عند الطلاب ذوي مستويات التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض بجامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عبدالحميد، جابر. (1976). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة.

عبدالسلام، محمود. (1991). *السمات الشخصية التي تميز المتفوقين وغير المتفوقين تحصيلياً من طلبة الجامعة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

عبدالصبور، يوسف. (1988). عوامل التنشئة الاجتماعية المرتبطة بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانوية من التعليم الأساسي. *المجلة التربوية*، ج1، جامعة سوهاج.

العزة، سعيد. (2002). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. عمان: الدار العلمية والدولية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الغرايبة، سالم. (2005). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

الكناني، ممدوح. (1990). *الأسس النفسية للابتكار والتفوق العقلي*. ط1، الكويت: دار الترجمة.

المطيري، خالد. (2000). *الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين، دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقلياً والغير متفوقين في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

المراجع الأجنبية:

Albrecht,K.(2004).Social intelligence theory.(*http://kalabrchat.com/siprofile/siprofile-theory.htm*).

Ausubel, D.P., Novak, J.D, & Hanesian, H. (1987). ***Educational Psychology: A cognitive View***, Toronto: Holt, Rienhart and Winston Inc.

Barker, R. & Nisenbaum, S. (1979). Lessons from an attempt to facilitate freshman transition into college, ***journal of the American College health association***, Vol. 28, PP. 79-81.

Barnes. M. L. & sternberg, R.J, R.S. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. ***Intelligence***, 13, 263-287.

Baker, Robert & Siryk, Bohdah. (1966). Exploratory Intervention with a scale Measuring Adjustment to college, ***journal of counseling psychology***, Vol. 33. PP. 31-33.

Chauming, T,. Jeanne. D., Scott. T. (1995). A multipartite multimethod study of academician social intelligence college students. ***Journal of educational psychology***, Vol. 87, No. 1, 117-133.

Coleman, J.S., et.al. (1966). ***Equality and educational opportunity***, Washington, D.C: U.S. office of education.

Compbel, J. & McCord, D. (1999). ***Measuring social competence with the wechsler picture arrangement and comprehension subtest assessment***, 6(3), 215-223.

Crandall, V. (1963). ***Achievement, in child psychology: the sixty second year book of the national society for the study of education*** (Chicago: university of Chicago press), PP. 416-459.

Entwistle, (1981). ***Styles of learning and teaching***. New York: Wiley and sons.

Fishman, (1966). College admission selection studies. ***Review of educational research XVIII***.

Ford, E. (1983). ***The nature of social intelligence: processes and out comes***. Paper presented at the annual convention of the American psychaogial association, 15, P. 26-30.

Ford, M. & Tisak, Marie. (1983). A further search for social intelligence, ***Journal of educational psychology***, 75(2), 196-205.

Gardner, H. (1983). ***Frames of mind. The theory of multiple intelligence's.*** New York: Basic Book.

Garrity, C. B (1973). Ph.D. dissertation, university of Dennen, ***dissertation abstract international.*** Vol. 33 (7-A) 3301.

Gopal, Rao D. (1970). A study of some factors related to scholastic achievement. ***India journal of psychology***, 45 (2), PP. 99-120.

Jones, Karen & Day, J. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive – social intelligence from academic intelligence. ***Journal of educational psychology***, 89(3), 486-497.

Kaplan, Louis. (1971). ***Educational & Mental Health***, New York: Harpper & Row.

Keating, D.P. (1978). A search for social intelligence. ***Journal of educational psychology***, 70, 218-223.

Kihlstrom, J, & cantor, Nancy. (2000). Social intelligence: sternberg, R. J. (Ed's). Hardbook of intelligence, 2nd end. Cambridge N.K: Cambridge university press.

Komitizki, C. & John, O. P. (1983). ***The implicit use of explicit conception of social intelligence personality in airidual differences***, 15, 11-23.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. ***intelligence***, (17).

Meyer, Bartara, Fletcher, Teresa & Parker, Sarh. (2004). Enhancing emotional intelligence in the heath care environment. ***the health care manager***, 23(3), 225-234.

O'sullivan, M. R. (1973). ***unpolished search cited in hoepfner***, The validity test of social intelligence (CSE Report No. 85). Los Angeles, California: center for the study of evaluation.

Oliver, R. (1994). ***A correlation study of children's social intelligence diseration abstract internationals***, 55(3), P. 467.

Pace, C. (1969). College and university environments, in R. Ebel (ed) ***encyclopedia of educational research***, (4th edition). New York: Macillan.

Pascarella, E. (1985). Influences on learning and cognitive development. In J. smart (ed). ***Higher education: handbook of theory and research***. New York: agathon press.

Raylor, E. H. (1990). ***The assessment of social intelligence psychotherapy***. Vol. 27(3). PP. 212-241.

Sexana, A. (1978). Adjustment and school subject academic overs underachievement, male high school students. ***Psychological abstract***, Vol, 64, No. 1, P. 2108.

Simmons, John, with Erkut, Sumru. (1972). Schooling for development? Students and workers in Tunisia. Mimeograph, Cambridge, mass: Harvard university press.

Sternberg, R. J. (1984). Toward patriarchic theory of human intelligence. ***Behavioral & Brain sciences***, 7, 269-315.

Taylor, E. H. & Cadet, J. L. (1990). Social intelligence, a neurological system? ***Psychology reports***, 64, 423-444.

Thorndike, Robert L. (1973). ***Reading comprehension in fifteen countries***, New York: halsted press.

Walker, R. E. & Foly, J. M. (1973). Social intelligence: it's history and measurement. ***Psychological reopot***, (33), 839-864.

Zaccaro, S. J, Gilbert, J. A, Thor, K. K. & Mumford, M. D. (1991). Leadership and social intelligence: linking social perceptnences and behavioral flexibility to teadr effectiveness. ***Leader ship Quarterly***, (2), 317-342.

ملحـق (أ)

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERS

الرقم: ب د/٢٠٠٧/ ١١٤٠٧

التاريخ: ١٤٢٨/ هـ

الموافق: ٢٠٠٧/١١/٤ م

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

لمن يهمه الأمر

تقوم الطالبة حنان حاتم سعيد ابو ليل ورقمها الجامعي (٢٠٠٥٤٠٢٥٦١) تخصص علم النفس التربوي بإعداد رسالة ماجستير بعنوان:

"العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وإمكانية أي منهما بالتنبؤ بنجاح كل من التكيف الجامعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك ".

وتحتاج لهذه الغاية إلى جمع بيانات وتوزيع استبانات.

يرجى تسهيل مهمتها الأكاديمية.

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د سامي محمود

نسخة / ملف الطالبة.

و د/ م ق
٢٠٠٧/١١/٤



اربد- الأردن فاكس: ٩٦٢٠٢٠٧٢١١١١٢١ تلفون: ٩٦٢٠٢٠٧٢١١١١١
Irbid-Jordan E-Mail:graddean@yu.edu.jo Fax:962-2-7211121 http://graduatestudies.yu.edu.jo Tel:962-2-7211111

ملحق (ب)

استمارة الإجابة

الجنس: ذكر   أنثى

الاسم:

المستوى الدراسي: بكالوريوس   ماجستير

مجموعة أ	
رقم السؤال	الإجابة
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

مجموعة ب	
رقم السؤال	الإجابة
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

مجموعة ج	
رقم السؤال	الإجابة
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

مجموعة د	
رقم السؤال	الإجابة
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

مجموعة هـ	
رقم السؤال	الإجابة
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

ملحـق (ج)

أخي الطالب... أختي الطالبة... تحية وبعد...

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: **"العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وإمكانية أي منهما بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي. وقد أعدت الباحثة هذه الاستبانة لقياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة.

إن تعاونكم معنا يساهم في إعطاء صورة صادقة موضوعية عن استجاباتكم الحقيقية تجاه الفقرات الواردة في الاستبانة، ويكون له أكبر الأثر فيما تتوصل إليه الباحثة من نتائج وتوصيات.

ملاحظة: الذكاء الاجتماعي هو ما يتعلق بالقدرة على فهم الآخرين.

شاكراً لكم حسن تعاونكم من أجل إنجاح هذه الدراسة،،،

الباحثة

القسم الثاني

فقرات اختبار الذكاء الاجتماعي

الرقم	الفقرات	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
.1	أحب القراءة			
.2	اهتم بالنتائج النهائية لأفعالي			
.3	اعترف بأخطائي			
.4	أتميز بعمق التفكير			
.5	أتقبل الآخرين كما هم			
.6	أمارس الاستدلال المنطقي عند التعرض لمشكلة			
.7	أتحدث بشكل مناسب			
.8	أحاول أن أحدد تماماً كيف أحقق أهدافي			
.9	استمع جميع الأطراف قبل أن اتخذ قراراً			
.10	أحب الاستطلاع بشكل عقلاني			
.11	احتفظ بعقلية منفتحة			
.12	أحدد المشكلات بدقة			
.13	أتكلم بألفاظ واضحة			
.14	أخصص جزءاً من الوقت للقراءة			
.15	أخطط لأعمالي مسبقاً			
.16	أتمتع بالصراحة والأمانة مع نفسي ومع الآخرين			
.17	اطلع على حقول محددة من المعرفة			
.18	أهتم بالعالم كله			
.19	أستطيع تفسير المعلومات بدقة			
.20	أتحدث بسهولة في مختلف المواضيع			
.21	امتلك مفردات لغوية جيدة			
.22	أدرس بجد			
.23	أستطيع رؤية كافة جوانب المشكلة بسهولة			
.24	أعي العالم من حولي			
.25	أتحسس لرغبات وحاجات الآخرين			
.26	أقوم بحل المشكلات بشكل مناسب			

الرقم	الفقرات	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
27.	لدي طلاقة لغوية أثناء التحدث مع الآخرين			
28.	اقرأ بتركيز وفعالية			
29.	أفكر قبل أن أتصرف			
30.	أصدر أحكاماً عادلة			
31.	استجيب فكرياً لأفكار الآخرين			
32.	أتعامل مع المشكلات بطريقة علمية			
33.	أتمتع بمصدر جيد للأفكار			
34.	أقوم بأعمالي في الوقت المحدد			
35.	اقدر الحقيقة			
36.	أحب المعرفة من أجل المعرفة			
37.	أقوم بطرح المسائل بالطريقة المثلى			
38.	أتأكد من صلة المعلومات بالمشكلة			
39.	أتميز ببديهة مناسبة			
40.	أتوجه للمصادر الرئيسة في الحصول على المعلومات الأساسية			
41.	أتقبل أفكار الآخرين			
42.	أتفهم المشكلات بتفكير عميق			
43.	أستطيع الدخول إلى جوهر المشكلة			
44.	أصر على رأيي عندما يكون صحيحاً حتى لو خالفني الناس			
45.	أقدر بدائل لحل المشكلة بشكل جيد			
46.	امتلك كفاءة اجتماعية عالية			
47.	اربط بين الأفكار بسهولة			
48.	أستطيع الاستفادة من معرفتي السابقة لمعالجة مشكلة حالية			

ملحـق (د)

أخي الطالب ... أختي الطالبة ... تحية وبعد ...

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: **"العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وإمكانية أي منهما بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي. وقد أعدت الباحثة هذه الاستبانة لقياس التكيف الأكاديمي لدى الطلبة.

إن تعاونكم معنا يساهم في إعطاء صورة صادقة موضوعية عن استجاباتكم الحقيقية تجاه الفقرات الواردة في الاستبانة، ويكون له أكبر الأثر فيما تتوصل إليه الباحثة من نتائج وتوصيات.

ملاحظة: التكيف الأكاديمي هو واحداً من أهم مظاهر التكيف العام للطالب كما يعتبر من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية.

شاكراً لكم حسن تعاونكم من أجل إنجاح هذه الدراسة،،،

الباحثة

القسم الثاني

المقياس

العبارات	الإجابات		
	غير متأكد	لا	نعم
1. هل توجه اهتماماً بالغاً لنوع الدراسة التي اخترتها عند التحاقك بالكلية؟			
2. هل تهتم بعدد من الأعمال المهنية إلى درجة لا تستطيع معها أن تركز جهدك وانتباهك على الدراسة التي اخترتها في الكلية؟			
3. هل تفكر كثيراً وبشكل جدي في تغيير نوع دراستك في الكلية؟			
4. هل وجدت الانتقال من مرحلة الدراسة الثانوية إلى الكلية خبرة صعبة ومزعجة؟			
5. هل الدراسة ممتعة لك عادة؟			
6. هل تجد أن لديك مبررات مقبولة لتعلم مضمون مساقاتك الدراسية؟			
7. هل تجبر على أخذ مساقات تكرهها أو لا تميل إليها؟			
8. هل تعتقد أن مساقاتك الدراسة غير مرتبطة فيما بينها وعلى نحو كبير؟			
9. هل تشعر أن العمل المطلوب في كثير من المساقات يتطلب منك جهداً كبيراً؟			
10. هل تشعر أن أنظمة الكلية صارمة جداً أو تعسفية؟			
11. هل تحب دراستك في الكلية بصدق؟			
12. هل تفكر أحياناً أن استمرارك في الدراسة هو مضيعة للوقت؟			
13. هل وضعت لنفسك أهدافاً تأمل في تحقيقها من خلال دراستك في الكلية؟			
14. هل وضعت لنفسك أهدافاً تأمل في تحقيقها من خلال دراستك عليها؟			
15. هل تسعى عموماً للحصول على أعلى الدرجات التي تقدر عليها؟			

العبارات	الإجابات		
	غير متأكد	لا	نعم
16. هل تشعر أنه ينقصك الانسجام مع نفسك عند تناولك لمشكلاته ومسؤولياته اليومية؟			
17. هل تشعر بعدم الراحة لتأخرك بيده حياتك العملية؟			
18. هل تشعر بالذنب لأنك تتهاون في أخذ الأشياء بجدية كافية؟			
19. هل تتغير اهتماماتك بسرعة؟			
20. هل تشعر أن أكثر ما يدفعك للاستمرار في دراستك بالكلية هو إلحاح أسرتك؟			
21. هل تشعر بأن الزواج والعلاقات العائلية أكثر أهمية لك من الدراسة في الوقت الحاضر؟			
22. هل حاولت أن تخطط لحياتك بشكل مرضي؟			
23. هل لديكم رغبة قوية في النجاح؟			
24. هل تتضايق من شعورك في أنك لا تعرف موقعك في العالم؟			
25. هل تشعر أحياناً باللامبالاة والفتور اتجاه الأمور التي لها أهمية بالغة في مصلحتك الشخصية؟			
26. هل تفشل في رؤية الأعمال اليومية التي تقوم بها؟			
27. هل من عادتك أن تخطط مسبقاً بعملك للأيام القليلة القادمة؟			
28. هل تشعر أن لديك بعض العادات غير المنتظمة التي تجعل من الصعب عليك تأدية أعمالك الاعتيادية في الكلية؟			
29. هل تجد صعوبة في برمجة وقتك بين الدراسة والنوم والاستيقاظ، وغير ذلك من الأمور؟			
30. هل تحاول انتهاز كل فرصة ممكنة تسمح لك بترك جو الكلية والعودة إلى البيت لأيام قليلة؟			
31. هل تتأخر في النوم وتغيب عن بعض المحاضرات بسبب ذلك؟			
32. هل ينخفض تحصيلك الدراسي بسبب كثرة اهتمامك ونشاطاتك الخارجية؟			
33. هل تذهب إلى السينما عادة أكثر من مرة واحدة في الأسبوع؟			

العبارات	الإجابات		
	غير متأكد	لا	نعم
34. هل تشعر بالذنب لأنك تضيع وقتاً قيماً يؤثر في تحصيلك في المساقات الدراسية؟			
35. هل تشعر بأنك تقضي وقتاً كثيراً بدراسات خارجية عن نطاق تخصصك؟			
36. هل تأتي كثيراً إلى الصف دون تحضير واجباتك الدراسية؟			
37. هل من السهل عادة أن يقنعك صديقك بالخروج معه إلى السينما أو الترويح في الوقت الذي تكون فيها قدر قررت قضاء في الدراسة؟			
38. هل تنجز أعمالك بدون إلحاح مستمر من قبل أساتذتك، ووالديك أو الآخرين؟			
39. هل تشعر أن عليك أن تنتظر حتى يأتيك المزاج المناسب للدراسة؟			
40. هل تستفيد من أوقات فراغك بين المحاضرات في مراجعة دروسك؟			
41. هل تتمكن دائماً من إنجاز واجباتك الدراسية في الوقت المحدد لها؟			
42. هل تخطط عملك بشكل منظم يسهل عليك تعلمك لموضوعات دراستك؟			
43. هل تحدد عادة حين تجلس للدراسة مقدار العمل الذي ستنجزه في تلك الجلسة؟			
44. هل تحتاج إلى بعض الوقت لتهيئ نفسك قبل أن تبدأ للدراسة؟			
45. هل تضيع وقتك غالباً في تقلب صفحات كتابك؟			
46. هل ينتابك بعد الانتهاء من دراستك غالباً شعور بأنك لم تنجز إلا القليل؟			
47. هل تدرس أحياناً عندما يكون الراديو مفتوحاً أو عندما يتحدث بعض الأشخاص في نفس الغرفة؟			
48. هل يتشتت ذهنك بسهولة أثناء الدراسة؟			

العبارات	الإجابات		
	غير متأكد	لا	نعم
49. هل تسرح أو يتشتت ذهنك أحياناً أثناء المحاضرة؟			
50. هل تبدأ بالاستعداد للامتحانات قبل أيام من مواعيدها؟			
51. هل يستمر استعداد لأحد الامتحانات عدة أيام؟			
52. هل غالباً تضيع وقتاً كبيراً عند تحضير الامتحانات بدراسة تفاصيل غير عامة لا صلة لها بموضوع الامتحان؟			
53. هل تنجح عادة في فهم مضمون الأسئلة عندما تجيب على الامتحان؟			
54. هل تجد صعوبة في فهم محتوى الكتب المقررة عند دراستك لها بشكل عام؟			
55. هل تجد صعوبة في التلخيص أو أخذ الملاحظات؟			
56. هل تجد صعوبة في استعمال المكتبة؟			
57. هل تحاول عادة أن تختار أو تحدد النقاط الرئيسية في التعيينات المطلوبة من أجل المزيد من الدراسة؟			
58. هل من عادتك عندما تقرأ واجباً دراسياً مطلوباً أن تصرف وقتاً كبيراً لاستذكار ما قد قرأته أو تعيد النظر بما قرأته؟			
59. هل تواجه صعوبة في تذكر ما قد قرأت عند الانتهاء منه مباشرة؟			
60. هل قراءتك بطيئة لدرجة أنك تواجه صعوبة في تحضير الواجبات الدراسية المطلوبة قراءتها؟			
61. هل تواجه صعوبة في تحديد النقاط الهامة في واجب دراسي؟			
62. هل تحتاج لقراءة المادة عدة مرات لأنك لا تفهمها عند قراءتها أول مرة؟			
63. هل تجلس غالباً للدراسة وقتاً طويلاً ولكن دون فائدة؟			
64. هل تمر غالباً بخبرات مزاجية سارة أو غير سارة؟			
65. هل ينتابك التفكير في أفكار معينة عديمة الفائدة تسبب لك الإزعاج؟			

العبارات	الإجابات		
	غير متأكد	لا	نعم
66. هل تشعر بأنك تسمح لأفكارك أحياناً أن تتركز حول بيتك وأسرته؟			
67. هل تراودك غالباً أحلام اليقظة؟			
68. هل يتشتت ذهنك كثيراً بدرجة لا تستطيع معها متابعة ما كنت تقوم به؟			
69. هل تقلقك بعض الأفكار أو الاهتمامات باستمرار بحيث تمنعك من التركيز على عملك؟			
70. هل تكون في حالة إثارة غالباً؟			
71. هل يضايقك غالباً الشعور بأن أحداً لا يفهمك؟			
72. هل تشعر بالتعاسة غالباً؟			
73. هل تميل للاستسلام بسهولة عندما تواجهك مشكلات صعبة؟			
74. هل تنزعج وتصبح عصبياً أثناء الامتحانات بحيث أنك لا تستطيع أن تقدم أفضل ما يمكنك؟			
75. هل يقلقك فشلك في التقدم والنجاح؟			
76. هل تشعر أحياناً أنك لا تفعل أي شيء بشكل جيد؟			
77. هل تعتبر نفسك شخصاً متكيفاً بشكل جيد في الكلية؟			
78. هل تجد أن أساتذتك صادقون وصريحون في تعاملهم معك؟			
79. هل تتردد في أن تسأل أساتذتك عن النقاط غير الواضحة بالنسبة لك؟			
80. هل تشعر أن بعض أساتذتك يحقدون عليك؟			
81. هل تعتقد أن بعض المدرسين أو المدرسات في الكلية يحابون الطلاب من الجنس الآخر؟			
82. هل تشعر أن بعض أساتذتك ينظرون نظرة استعلاء (تكبر) إلى طلابهم؟			
83. هل تجد أن بعض أساتذتك يشعرون بالمتعة الواضحة بأنهم يحرجونك أمام زملائك؟			

العبارات	الإجابات		
	غير متأكد	لا	نعم
84. هل تشعر غالباً بالخوف من طريقة مناداة بعض أساتذتك لك في الصف؟			
85. هل تشعر أن بعض أساتذتك لا يهمهم سواء تعلمت شيئاً في محاضراتهم أم لا؟			
86. هل تشعر بأن زملائك يرغبون في إنشاء علاقات معك؟			
87. هل تكره أن يوجه لك النصح بشأن ما يجب أن تعمل؟			
88. هل ينجح زملاؤك في استغلالك من خلال علاقاتهم الشخصية معك؟			
89. هل يزعجك ممارسة الضبط عليك من قبل الآخرين؟			
90. هل تساهم شخصيتك في نجاحك في دراستك بالكلية؟			

ملحق (هـ)

معايير التصحيح لقائمة التكيف الأكاديمي الجامعية
لهنري بورو ١٩٤٩

الرقم	نعم	لا	غير متاكد	الرقم	نعم	لا	غير متاكد	الرقم	نعم	لا	غير متاكد
١	٢	٠	١	٣١	٠	٢	١	٦١	٠	٢	١
٢	٠	٢	١	٣٢	٠	٢	١	٦٢	٠	٢	١
٣	٠	٢	١	٣٣	٠	٢	١	٦٣	٠	٢	١
٤	٠	٢	١	٣٤	٠	٢	١	٦٤	٠	٢	١
٥	٢	٠	١	٣٥	٢	٠	١	٦٥	٠	٢	١
٦	٢	٠	١	٣٦	٠	٢	١	٦٦	٠	٢	١
٧	٠	٢	١	٣٧	٠	٢	١	٦٧	٠	٢	١
٨	٠	٢	١	٣٨	٢	٠	١	٦٨	٠	٢	١
٩	٠	٢	١	٣٩	٠	٢	١	٦٩	٠	٢	١
١٠	٠	٢	١	٤٠	٢	٠	١	٧٠	٠	٢	١
١١	٢	٠	١	٤١	٢	٠	١	٧١	٠	٢	١
١٢	٠	٢	١	٤٢	٢	٠	١	٧٢	٠	٢	١
١٣	٢	٠	١	٤٣	٢	٠	١	٧٣	٠	٢	١
١٤	٢	٠	١	٤٤	٠	٢	١	٧٤	٠	٢	١
١٥	٢	٠	١	٤٥	٠	٢	١	٧٥	٠	٢	١
١٦	٠	٢	١	٤٦	٠	٢	١	٧٦	٠	٢	١
١٧	٠	٢	١	٤٧	٠	٢	١	٧٧	٢	٠	١
١٨	٠	٢	١	٤٨	٠	٢	١	٧٨	٢	٠	١
١٩	٠	٢	١	٤٩	٠	٢	١	٧٩	٠	٢	١
٢٠	٠	٢	١	٥٠	٢	٠	١	٨٠	٠	٢	١
٢١	٠	٢	١	٥١	٠	٢	١	٨١	٠	٢	١
٢٢	٢	٠	١	٥٢	٠	٢	١	٨٢	٠	٢	١
٢٣	٢	٠	١	٥٣	٢	٠	١	٨٣	٠	٢	١
٢٤	٠	٢	١	٥٤	٠	٢	١	٨٤	٠	٢	١
٢٥	٠	٢	١	٥٥	٠	٢	١	٨٥	٠	٢	١
٢٦	٠	٢	١	٥٦	٠	٢	١	٨٦	٢	٠	١
٢٧	٢	٠	١	٥٧	٢	٠	١	٨٧	٠	٢	١
٢٨	٠	٢	١	٥٨	٢	٠	١	٨٨	٠	٢	١
٢٩	٠	٢	١	٥٩	٠	٢	١	٨٩	٠	٢	١
٣٠	٠	٢	١	٦٠	٠	٢	١	٩٠	٢	٠	١

Abstract

Abu Lail, Hanan Hatem. (2008). The Relationship between Social and General Intelligence and Their Predictability of Academic Achievement and Social Adjustment of Yarmouk University Students. Unpublished Master thesis, Yarmouk University, (Supervisor: Dr. Naser Mohammad Al-Ali)

This study aimed at identifying the relationship between social and general intelligence's, from a hand, and academic achievement and academic adjustment on the other and identifying the relative importance of the social and general intelligence on student academic achievement and adjustment.

The sample consisted of (500) students at the Yarmouk University. To achieve the study goals, the researcher employed the following instruments:

Raven sequence matrices of the social intelligence and the academic adjustment scales and student grade point averages were elicited from university records. The instruments were administered to the subjects during lecture times of the university requirement obligatory courses.

Using the suitable statistical processes the study concluded the following:

- A statistically significant (α = 0.05) positive correlation was found between the general intelligence and achievement and between the social intelligence and the achievement.
- A statistically significant negative correlation was found between the general intelligence and the academic adjustment.
- A statistically significant positive correlation was found between the general intelligence and the academic adjustment.

The stepwise multi regression analysis results indicated that the social intelligence scale has the predictability power to predict the academic achievement and academic adjustment out of the general intelligence scale.

Key words: General Intelligence, Social Intelligence, Academic Achievement, Academic Adjustment.